

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Кафедра теории и методики обучения русскому языку

*Светлой памяти Ирины
Семеновны Чудиновой
посвящается*

**НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ И РИТОРИКЕ**

**Труды кафедры теории и методики обучения
русскому языку**

Екатеринбург
2008

УДК 400 (082)
ББК Ш 100
П 78

Редакционная коллегия:

Кандидат педагогических наук, профессор Б.М. Игошев
Кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой Г.И. Быкова

Кандидат филологических наук, доцент кафедры ТиМОРЕЯ В.Н. Капленко

Кандидат педагогических наук, доцент И.Д. Возжевникова

Кандидат филологических наук, доцент Л.С. Евдокимова
(ответственный редактор)

Рецензент:

А.П. Чудинов, проректор по научной и инновационной деятельности УрГПУ, заслуженный деятель науки РФ, доктор филологических наук, профессор

Л.М. Линецкая, кандидат педагогических наук, доцент государственной педагогической академии г. Стерлитамак

В настоящем издании рассматриваются новые технологии обучения русскому языку и риторике в школе и вузе. Сборник предназначен для преподавателей вузов, школьных учителей и студентов филологических факультетов.

Новые технологии в обучении русскому языку и риторике /
Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2008. 208 с.

P.S. Статьи выходят в авторском варианте, редакция не несет ответственности за их содержание и оформление

© УрГПУ, 2008

© Новые технологии в обучении русскому
языку и риторике, 2008

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И РИТОРИКЕ В ШКОЛЕ

<i>Е.Ю.Гаврилова</i>	Развитие коммуникативной компетентности старших школьников и студентов в сфере прецедентных имен	7
<i>Д.И. Архарова</i>	К вопросу о тестовых технологиях обучения грамотному языку	13
<i>М.А. Дьячкова</i>	Учитель и его роль в духовно-нравственном воспитании школьников	20
<i>Л.С. Евдокимова</i>	Речевая направленность изучения наречия в 7 классе	28
<i>Н.А. Колтышева</i>	Повторение изученных орфограмм на уроках русского языка в рамках коммуникативно-деятельностного подхода	33
<i>С.В. Кудряшова</i>	Информационные компьютерные технологии на уроках русского языка	41
<i>Л.М. Линецкая</i>	Использование компьютерных технологий при обучении русскому языку	44
<i>Е.Н. Мельникова</i>	Курс «Лингвистическая технология. Филологический анализ текста» в профильных классах	48
<i>И.А. Смольникова</i>	Использование компьютерных технологий при обучении русскому языку	51

О.А. Усатова	Формирование коммуникативной компетентности учащихся 9 классов при работе с публицистическими жанрами (на примере путевого очерка)	54
Е.Ю. Храмкова	Пути преодоления нарушений языковых норм в устной речи младших школьников	67
Е.И. Цовбун	Опорные конспекты В.Ф. Шаталова на уроках русского языка	69
Л.С. Чечулина	Анализ сложных предложений с разными видами связи.	72

Раздел 2. Современные подходы к обучению русскому языку и риторике в профессиональном образовании

Д.И. Архарова	Методика выполнения задания «С»: написание сочинения-отклика на предложенный и прочитанный авторский текст	83
Г.И. Быкова	К вопросу о формировании языковой личности студента факультета русского языка и литературы	98
О.А. Данилова	Педагогический мониторинг как средство, свидетельствующее о степени сформированности ключевых компетенций личности	103
О.А. Данилова	Содержательные основания педагогического мониторинга в области русского языка	126

<i>В.Н. Капленко</i>	Лингвистическая мистификация как источник материала для упражнений по истории языка в вузе	135
<i>И.М. Некрасова</i>	Старым формам – новую жизнь (Экскурсия как форма учебной и внеучебной работы в свете новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса)	145

РАЗДЕЛ 3. АВТОРСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ВНЕДРЕНИЯ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКУ ШКОЛЫ И ВУЗА

<i>И.Д. Возженикова</i>	Рабочая учебная программа по дисциплине «Возрастная педагогика»	152
<i>М.А. Дьячкова</i>	Истоки творчества. Программа для основной школы, 5-й год обучения	183

РАЗДЕЛ 4. ИЗ ОПЫТА ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

<i>Т.А. Зуева</i>	Современная фразеология на уроках русского языка	198
--------------------------	--	-----

РАЗДЕЛ 1. НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И РИТОРИКЕ

Чудинова И.С.
доцент кафедры
Теории и методики обу-
чения русскому языку
УрГПУ

Гаврилова Е.Ю.
студентка 4 курса
факультета русского
языка и литературы
УрГПУ

Развитие коммуникативной компетентности старших школьников и студентов в сфере прецедентных имен

Человек обладает бесценным даром речи и языковой способностью. Он овладевает речью в раннем детстве и на протяжении всей жизни совершенствует её. Речь – это общение, контакт между людьми, обмен мыслями, информацией. Слова – это основные знаковые единицы языка. В то же время богатство словарного запаса служит критерием общей культуры речи и развития личности.

Обогащение словарного запаса учащихся (как школьников, так и студентов) всегда рассматривалось методической наукой как особое и важнейшее направление в работе учителя русского языка. В словарном запасе выделяются две части: активная и пассивная, различия между которыми, по авторитетному мнению некоторых ученых, заключается в уровне владения словом. Как указано в «Методике преподавания русского языка» (стр.225), «Владеть словом – это значит соотносить его с реальей или понятием, знать его семантику, сочетаемость и сферу употребления. Если в сознании учащегося слово обладает всеми указанными признаками, то оно входит в активную часть его личного словарного запаса». Следовательно, пассивный сло-

варный запас составляют слова, семантика и сфера употребления которых усвоены недостаточно.

Работа по обогащению словарного запаса должна органично вписываться в учебный процесс, способствовать не только развитию речи, но и развитию мышления, повышению уровня культуры современного студента. Развитие словарного запаса – одна из наиболее актуальных задач речевого режима в учебном заведении.

Говоря о пассивном словарном запасе, необходимо коснуться такого понятия как прецедентные имена. В современной лингвистике прецедентное имя понимается как индивидуальное имя, связанное или с широко известной ситуацией, или с известным текстом.

Постижение закономерностей использования и восприятия прецедентных имен позволяет получить интересные данные об уровне образованности, как студентов определенных специальностей, так и современной молодёжи в целом, а также выявить степень понимания смысла прецедентных имён, используемых в литературе и истории.

Представленная в национальном сознании система прецедентных феноменов – это одно из средств постижения, представления и оценки действительности. Эффективное использование прецедентных имен способствует усилению прагматического воздействия текста, влияет на существующую в сознании читателя картину мира, воздействует на оценку различных реалий и даже подсказывает решения многих коммуникативных задач. Вместе с тем, любые коммуникативные неудачи при восприятии прецедентных имен существенно ослабляют воздействие текста. Поэтому изучение восприятия прецедентных имен читателями позволяет точнее оценивать эффективность текста.

В соответствии с концепцией М.Т.Баранова всякое методическое исследование по проблемам развития коммуникативной компетентности должно начинаться с исследования существующего положения, т.е. в данном случае с изучения того, что обучающиеся знают и чего они не знают. Например, прежде чем заниматься обогащением словарного запаса современных школьников, необходимо выяснить, каков их реальный словарный запас.

Несколько лет назад доцент, завкафедрой ТиМОРЕЯ УрГПУ – Галина Ивановна Быкова стала изучать пути формирования языковой личности студентов и, несомненно, начала с того, что попыталась определить состав языковой компетентности студентов, выяснить, что они знают и над чем необходимо работать.

Это общее положение относится и к сфере прецедентных имен. Прежде чем начать изучать пути развития коммуникативной компетенции студентов в сфере прецедентных имен, необходимо определить существующий уровень их языковой компетентности.

Для этого студентам предлагалось ответить на вопросы теста, состоящего из двух частей. В первой части были даны имена известных писателей, литературных героев, а также названия широко известных событий и других реалий. Студенты должны были указать, что известно им об этих прецедентных именах. Во второй части теста использовалась методика свободного ассоциативного эксперимента, здесь требовалось указать три первых реакции, которые возникали в сознании информантов при виде других прецедентных имен. На этом этапе следует учитывать, что реакции могут быть самыми разнообразными, но именно это разнообразие помогает обнаружить особенности восприятия.

Для проведения нашего исследования мы опросили студентов различных специальностей трех учебных заведений: УПИ (металлургический факультет, 4 курс), УралГАХА (факультет экономики и управления на предприятии, 4 курс), УРГГГУ (институт геологии и геоинформатики, 4 курс).

Им предлагалось ответить на вопросы теста, состоящего из двух частей. В первой части были представлены имена известных писателей и литературных героев. Информанты должны были указать, что им известно о следующих людях: О.Мандельштаме, К.Рылееве, Павле Власове, И.Канте, Петре Гриневе, Дж. Свифте, Соне Мармеладовой, Элен Курагиной, М.Булгакове, Григорий Отрепьеве, В.Быкове, Аксинье.

Список включал также наименования широко известных событий и других реалий: Бородино, Курская дуга, Сенатская площадь, ГУЛАГ, Троянская война, Полтавская битва, оприч-

нина, план Барбаросса, Дворцовые перевороты, Антанта, Михайловское, Золотой век.

Во второй части требовалось указать три первых реакции, которые возникали в сознании студентов при виде прецедентных имен: Евгений Онегин, Ноздрев, Анатолий Курагин, Аркадий Кирсанов, Андрей Болконский, Лариса Огудалова, Катерина Кабанова, Григорий Александрович Печорин, Мария Миронова, Лиза Берестова, Родион Раскольников, Швабрин, а также: В. Ленин, П.Столыпин, Ю. Бунге, Алексей Михайлович, протопоп Аввакум, Л.И.Брежнев, В.Жириновский, князь Владимир Красно Солнышко, А.Меньшиков, Н.Муравьев, Борис Годунов, М.М.Сперанский.

Результаты тестов оказались разнообразными. Студенты УПИ дали самые полные и верные ответы. Наибольшие затруднения у них вызвали такие прецедентные феномены, как *Рылеев (поэт - декабрист)* - из двадцати двух опрошенных никто не дал верного ответа, 3 человека указали, что это писатель, 6 – поэт, 1 – политический деятель, 6 – «не знаю», и 6 человек не дали никакого ответа;

Павел Власов (герой романа Горького «Мать») – верных ответов – 2, 10 – «не знаю», 1- писатель, 9 – нет ответа;

Василь Быков (писатель военных лет, автор повести «А зори здесь тихие») – верных ответов – 2, 6- писатель, 1- автор «Василия Теркина», 6- не знаю, 2 – поэт, 5 – не дали ответа;

Григорий Отрепьев (Лжедмитрий Первый, герой трагедии А.С.Пушкина «Борис Годунов») – верных ответов – 1, 8 – не знаю, не дали ответа - 5, 2 – герой «Тихого Дона», 4 – литературный герой, 1 – Пугачев, 1 – герой «Поднятой целины»

Наибольшее количество правильных ответов опрашиваемые дали, среагировав на прецедентные имена:

Аксинья (героиня романа Шолохова «Тихий Дон»)– верных ответов 18, 2 – литературная героиня (неполный ответ), 2 – нет ответа. Скорее всего, такая широкая известность данного прецедентного имени связана с тем, что во время проведения опроса по центральному телевидению шла премьера нового сериала «Тихий Дон»

Михаил Булгаков (русский писатель XX века, написавший «Мастер и Маргарита», «Белая гвардия» и т.д.) – верных ответов 18, русский писатель – 4.

Студенты УрГГГУ лучше всего ответили на те вопросы, где необходимо было указать, что им известно о тех или иных названиях. Например:

Бородино (место сражения русских и французов в 1812 года) верных ответов – 14, 1- сражение под Москвой, 3 – поле сражения, 5 - место, о котором писал Лермонтов;

ГУЛАГ (главное управление лагерями, место заключения при Сталине) – верных ответов 17, 2 – архипелаг, 3 – государственное учреждение;

Курская дуга (переломное сражение времен ВОВ) – верных ответов 20.

Сложность у тестируемых возникла при столкновении с прецедентными именами, связанными с произведениями художественной литературы, особенно XX века:

Василь Быков – верных ответов – 3, 7 – не знаю,

10 – военный поэт, 2- автор «Василия Теркина»;

Павел Власов - верных ответов – 0, 10 – не знаю, 2 – литературный герой, 8 – нет ответа, 2 - политический деятель.

Студенты УралГАХА показали самый низкий уровень восприятия прецедентных имен. Количество верных ответов, данное на большую часть вопросов, оказалось равно нулю, очень часто давались неполные, односложные ответы. Возможно, это связано не столько с уровнем интеллекта студентов, сколько с тем, как они отнеслись к выполнению задания. Но среди группы испытуемых, состоящей из 22 человек, оказался один, который и поднял рейтинг факультета. Этот человек дал самое большое количество верных ответов, причем не поверхностных, а полных и развернутых. Например:

Дворцовые перевороты - беспорядочная смена власти в 18 веке;

Антанта – союз между Россией, Англией и Францией в начале XX века.

Таким образом, этот молодой человек дал абсолютно верные ответы на большинство вопросов.

Значительный интерес представляет и анализ ошибочных ответов. Показательно, что большинство ошибочных и занимательных ответов касается именно прецедентных имен *Григорий Отрепьев*, *Осип Мандельштам*, *Алексей Михайлович*.

Трое из двадцати опрошенных студентов УПИ указали, что Осип Мандельштам – это «композитор, написавший свадебный марш», четверо студентов УРГПУ отметили, что Григорий Отрепьев – это «Пугачев», а самой необычной реакцией стала реакция одного из опрашиваемых на прецедентное имя Алексей Михайлович: ответ был «мой дедушка».

Как уже говорилось, во второй части необходимо было указать три первых реакции, которые возникают в сознании при виде прецедентных имен. Ответы на эту часть теста оказались самыми необычными. Например:

Жириновский – мат, стакан, «клоуничество»;

Брежнев – брови, невнятная речь, СССР;

Борис Годунов – «Сына своего зарубал или жену»;

А. Меньшиков – участник реалити-шоу «Дом-2», Ксения Собчак, Алена Водонаева. (Данная реакция студента связана, по-видимому, с влиянием современного телевидения на молодежь)

Очень экспрессивной и даже несколько грубой оказалась реакция многих студентов на прецедентное имя *Ленин*. Например: «лысый, злой, картавый»; «сволочь, ненормальный, убийца России»; «из-за этого скота погибла моя бабушка» и т.д. Возможно, подобная реакция связана с тем, что современное отношение к периоду истории России начала XX века очень неоднозначно, и очень часто, особенно в СМИ, можно услышать негативное отношение к революционным событиям.

Статистика показывает, что студенты лучше всего воспринимают прецедентные имена, восходящие к произведениям, которые изучаются в школе. Но судя по проведенному тестированию, можно сделать вывод о том, что это характерно в основном для студентов гуманитарных специальностей, т.к. большая часть опрашиваемых нами студентов негуманитарных специальностей лучше всего отвечала на вопросы, связанные с именами ученых, политических деятелей и различными названиями мест и событий, что видно из примеров, приведенных ранее.

Кроме того, можно сделать вывод о том, что в среднем примерно половина студентов не понимает или не совсем правильно и полно понимает смысл конкретных прецедентных имен, используемых в литературе. Это говорит о том, что представители современной молодежи читают очень мало художественных текстов, уделяя своё внимание массовой культуре, телевидению, Интернету и современной прессе, которые не могут в полной мере способствовать обогащению словарного запаса, развитию личности, а порой даже ведут в какой-то степени к деградации.

Но можно также сказать, что в процессе исследования выяснилось, что в общем, студенты значительно лучше воспринимают прецедентные имена, восходящие к русской классической литературе XIX, чем те, которые относятся к XX веку. Вместе с тем, прецедентные имена, связанные с социально-политической сферой, студенты достаточно часто воспринимают как знакомые, однако нередко их объяснения носят весьма поверхностный и по существу случайный характер.

© Гаврилова Е.Ю., 2008

**Архарова Д.И.
ИРРО, Екатеринбург**

К вопросу о тестовых технологиях обучения грамотному языку

Обучение выполнению тестовых заданий по орфографии и пунктуации – это обучение на основе особой технологии (условно назовем ее тестовой).

Обучающая технология – это единство цели, содержания, методов и способов обучения и системы мониторинга, диагностики, оценивания достижений учащихся.

Цель обучения грамотному письму в условиях модернизации современной российской школы соотносима с приобретением и развитием, совершенствованием ключевых компетенций. Грамотное письмо как соблюдение орфографических и пунктуационных языковых норм соотносимо с языковой компетенций. Грамотное письмо как способность объяснить свои орфо-

графические и пунктуационные действия соотносимо с коммуникативной компетенцией.

Содержанием тестовой обучающей технологии считаем приобретение и развитие умений / навыков грамотного письма, т.е. осмысленное осуществление орфографических и пунктуационных действий и их устойчивое воспроизведение в различных ситуациях и при выполнении различных письменных заданий (списывание, написание диктанта, изложения, сочинения, составление учебных текстов, насыщенных орфографиями и пунктограммами).

Орфографическое / пунктуационное действие своим результатом имеет правильное написание значимых частей слова, слова в целом и грамотное пунктуационное оформление высказывания (простого и сложного предложений). Каков алгоритм этого действия?

На наш взгляд, первым шагом является использование лингвистической эрудиции для обнаружения такого языкового факта, который соотносим с правописными нормами: значимая часть слова, частеречная принадлежность слова, особенности произношения в соотношении с принципами русской графики и орфографии.

Второй шаг – это опознание ошибкоопасного места («сомнительного написания» и «сомнительного» использования знаков препинания).

Третий шаг – это использование орфографических и пунктуационных правил / списка орфограмм и пунктограмм для верного выбора варианта написания слова / части слова и пунктуационного оформления фразы.

Четвертый шаг – написание и оценка написанного с точки зрения его правильности.

Четыре этапа орфографического / пунктуационного действия позволяет назвать 8 правописных умений / навыков:

- делать разбор слова по составу, основное внимание уделяя историческому варианту выделения морфем (например, объем, при-твор-я-ть-ся);
- определить часть речи, к которой относится слово (важно для правильного написания суффиксов и окончаний, для

пунктуационного оформления однородных и обособленных членов, слитно-раздельного написания наречий, союзов, сложных слов и др.);

- делать фонетический разбор слова (важно для фонетических написаний);
- найти ошибкоопасное место в слове и предложении и обосновать справедливость сделанного предложения
- опознавать орфограмму / пунктограмму;
- запомнить правописное правило: 6.1) прочитать; 6.2) понять, т.е. выделить главное; 6.3.) сделать содержание правила «своим»;
- применить правописное правило в различных ситуациях и при выполнении разных упражнений и заданий (например, традиционных и «тестовых»);
- оценить написанное с точки зрения соблюдения правописных норм, проявления орфографической и пунктуационной зоркости, адекватности выбора, понимания и использования орфографического и пунктуационного правила.

Оценочные критерии выполнения орфографического / пунктуационного действия находятся в стадии разработки. Но практически значимыми оказываются его скорость, правильность, доказательность и развернутость объяснения, уверенное использование лингвистических терминов.

Языковая компетенция при работе над грамотностью письма включает в свое содержание орфографическую и пунктуационную зоркость (умения видеть орфограммы и пунктограммы в тексте) и умения работать с этими орфограммами и пунктограммами на основе правил, осмысленных и систематизированных в режиме лично-ориентированной учебной и речевой деятельности.

Приобретению орфографической и пунктуационной зоркости помогает содержательное структурирование изучаемых правил, особенно в старших классах, и индивидуальное осмысление и использование этих систем как учителем, так и учеником.

Систематизировать все орфографические правила можно по следующим шагам:

1. Соотнести все изученные орфограммы и правила написания с 4 разделами русской орфографии:

а) правописание значимых частей слова (корней, приставок, суффиксов, окончаний);

б) слитное – раздельное – дефисное написание сложных существительных, сложных прилагательных; местоимений, наречий, предлогов, союзов (в том числе с учетом сопровождающих их частиц);

в) употребление прописной буквы;

г) правила переноса.

В тестовых заданиях А 14 - А 20 задействованы все правила из первых двух разделов Русской орфографии с учетом всех трудных и редких орфограмм.

2. Сформировать информационные блоки, что интенсифицирует усвоение орфографических правил и речевых умений, обеспечивающих орфографическую зоркость.

Формировать информационные блоки полезно на основе таких положений:

а) правильное написание приставок и корней не зависит от того, к какой части речи относятся слова, содержащие орфограмму;

б) правописание суффиксов и окончаний слов, а также слитное - раздельное - дефисное написание слов зависит от их частеречной принадлежности.

3. Видеть орфограммы помогает представление содержания правила в виде схемы, таблицы, пошагового алгоритма с условием предельно возможного сокращения словесной части правила.

4. На основе таблицы нетрудно составить пошаговый алгоритм опознания орфограммы и её правильного оформления на письме.

Систематизация пунктуационных правил может быть сделана по таким шагам:

1. Формирование информационных блоков либо на основе пунктуационного оформления различных синтаксических единиц и синтаксических связей (знаки препинания в простых предложениях, в осложненном простом предложении и др.), либо на основе употребления каждого из знаков препинания в раз-

личных синтаксических условиях (употребление точки, запятой и др.).

2. Схематизированное представление содержания правил внутри каждого блока.

3. Данные таблицы нетрудно перевести в пошаговый алгоритм «опознания» пунктограммы и ее верного оформления на письме.

Сейчас идет поиск методик / технологий, способствующих постановке и развитию правописных умений / навыков, которые предполагают использование не только традиционных заданий и упражнений (спиши, вставь букву, запятую; найди и/ или объясни орфограмму / пунктограмму; напиши диктант, сделай работу над ошибками, допущенными в нем, различные занимательные задания и задания повышенной сложности и др.), но и пока не очень привычных тестовых заданий.

Чрезвычайно важно не делать освоение последних монотонными, механическими, «безмолвными».

Тренинг как многократное применение одного и того же правила на разном дидактическом материале необходим, но он будет полезным лишь при осмыслении его целей, содержания дидактического материала и деятельностных способов освоения учебного материала не только учеником, но и учителем.

Содержательной целью тренинга грамотности может стать практическое освоение и личностное усвоение учебного материала, т.е. знание правила (не наизусть, но в собственной осмысленной редакции) + умения видеть орфограммы и пунктограммы + умения объяснять в свободной форме их написание в соответствии с нормами русского литературного языка в научно-учебной (школьной) сфере общения + умения схематизировать / алгоритмизировать содержание правила.

Усвоение правописных умений / навыков в деятельностном режиме при подготовке к ЕГЭ по русскому языку в 10-11 классах может быть очень успешным, если в тренинге не забывать о возможности соотнесения традиционных и тестовых заданий, а также о взаимных связях формулировки тестового задания (ТЗ), его текстового материала и спецификации к ТЗ (письменном перечислении правил, знание которых необходимо при его выполнении).

Выполнение заданий в деятельностном режиме эффективно при использовании интерактивных технологий (работа в командах, публичное представление ее результатов в классе, их обсуждение по оценочным критериям), хотя никак нельзя забывать и о традиционных методиках, рассчитанных на работу кратковременной и долговременной памяти.

Формы тренинга грамотности могут быть следующими:

1. Обучающие задания / упражнения

1.1. Выполнить ТЗ, предложенные в КИМах к ЕГЭ по русскому языку. Работая в командах, составить объяснения к проделанной работе и выступить с ними.

1.2. Составить спецификации к различным ТЗ, предложенным в КИМах. Обсудить результаты работы в команде, выступить с сообщением.

1.3. Выслушать сообщения других команд по заданиям 1.1 и 1.2. высказать свое оценочное мнение об эффективности работы и правильности результатов.

2. «Провокационные» задания

2.1. В ТЗ, включающем формулировку, текстовый материал, сопроводительную спецификацию, найти ошибки в формулировке задания и доказать (объяснить) свою точку зрения.

2.2. В ТЗ, включающем формулировку, текстовый материал, сопроводительную спецификацию, найти ошибки в текстовом материале и доказать (объяснить) свою точку зрения. Вариантом 2.2. может быть более привычная формулировка «4-й лишний».

2.3. В ТЗ, включающем формулировку, текстовый материал, сопроводительную спецификацию, найти ошибки в списке правил и объяснить (доказать) свою точку зрения

3. Творческие задания

3.1. К формулировке ТЗ с помощью приложенной спецификации подобрать текстовый материал, пользуясь традиционными дидактическими материалами (упражнениями из учебников, текстами из сборников диктантов, изложений, «золотых» сочинений и пр.).

3.2. К предложенной спецификации (от 1 до 6 правил) и текстовому материалу сформулировать задание в одном или нескольких вариантах.

3.3. К предложенным формулировке ТЗ и текстовому материалу составить спецификацию.

3.4. Сопоставить словесные варианты орфографического / пунктуационного правил в различных учебниках и справочниках, затем выбрать наиболее удобный и доказать уместность своего выбора.

3.5. Построить схематизированный вариант / варианты орфографического или пунктуационного правила, на его основе сделать пошаговый алгоритм «опознания» и письменного оформления орфограммы или пунктограммы. Свои предложения объяснить.

3.6. Сопоставить два /несколько схематизированных/ алгоритмизированных представлений одного из правил, выбрать наиболее удобный (понятный, лёгкий и т.д.) и объяснить свой выбор. На основе сопоставления составить свой вариант схемы / алгоритма.

3.7. Сгруппировать формулировки ТЗ по одному из КИМовских типов (например, А14 или А21 в различных изданиях или вариантах одного издания), понять их содержание и закономерность поиска ответа, затем либо предложить свой вариант данной формулировки, либо указать наиболее интересный (трудный, лёгкий) из числа данных. Свой выбор объяснить.

Литература

1. Архарова Д.И. Критериальная модель оценивания достижений учащихся в процессе развития ключевых компетенций (языковой, коммуникативной, культуроведческой). – Екатеринбург: ИРРО, 2008.
2. Гаранина Е.А. Система контрольно-диагностической деятельности учителя и учащихся в личностно ориентированном учебном процессе на примере уроков русского языка. – Тамбов, 2005.
3. Концепция модернизации современной российской школы. 2006-2010 гг. – М., 2005.

© Архарова Д.И., 2008

**Дьячкова М.А. доцент
кафедры общей педаго-
гики и истории образо-
вания УрГПУ**

Учитель и его роль в духовно-нравственном воспитании школьников

В настоящее время система отечественного образования находится в состоянии реформирования, так как имеется множество нерешенных проблем. К таким проблемам, в первую очередь, относится духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения. Выражением государственной политики в области воспитания стали сформулированные в Законе Российской Федерации «Об образовании» принципы гуманистического характера образования. В соответствии с Законом РФ «Об образовании» воспитание рассматривается как целенаправленная деятельность, осуществляемая в системе образования, ориентированная на создание благоприятных условий для развития духовности обучающихся на основе общечеловеческих и отечественных ценностей; оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении; создание условий для самореализации личности.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» (приказ МО РФ от 11.02.2002 г. № 393) обозначено существенное расширение поля деятельности школы: школа призвана не только закладывать основы социальной ответственности, но и сохранять, развивать и транслировать духовное наследие. Именно в процессе образования и воспитания у подрастающего поколения создаются реальные представления о подлинных и мнимых ценностях жизни, формируется способность к самостоятельному выбору духовно-нравственных ценностей.

Духовно-нравственное воспитание – это процесс, в котором взаимосвязаны цели, принципы, содержание, формы и методы духовного и нравственного воспитания. Духовно-нравственное воспитание направлено на приобщение школьников к одной из существующих систем духовно-нравственных ценностей (гума-

нистической, этнической, религиозной и др.), на создание условий для выявления личностных смыслов и усвоения этих ценностей.

Духовно-нравственное воспитание школьников с опорой на общечеловеческие ценности как основы современного миропонимания является в настоящее время не просто первостепенной задачей, но и свидетельством огромных преобразований в духовной сфере.

Исследования в области педагогики и психологии, а также наблюдения на быденном уровне показывают, что развитие личности вообще и духовно-нравственное воспитание в частности есть процесс определенных качественных и количественных изменений, связанных с осмыслением человеком своего предназначения в жизни, осознанием связи с окружающим миром и места в нем.

Осуществляя процесс духовно-нравственного воспитания, необходимо иметь четкое представление о том, какова роль педагога в этом процессе.

Коменский Я.А., Ушинский К.Д. большую роль в воспитании детей отводили профессиональным знаниям учителя, пониманию возрастных особенностей учащихся, умению доступно и строго научно излагать учебный материал, устанавливая при этом связь с жизнью.

Ушинский К.Д. в статье «Три элемента школы» подчеркивал, что в воспитании многое основывается на личности воспитателя, ибо «воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности» (7). Педагог неоднократно в своих трудах указывал на важность такого условия успешного воспитания, как «личное, непосредственное влияние воспитателя», так как воздействовать на личность может только личность, «только характером можно образовывать характер». Большое воспитательное влияние на детей может оказать учитель, который является не только профессионально грамотным педагогом, но и носителем доброты и человечности.

Влияние личности педагога на учащихся переоценить невозможно. А.С. Макаренко неоднократно подчеркивал, что воспитательная работа требует от педагога таких поступков и действий, которые являются подтверждением его слов. Если педагог

говорит о том, что человек высшая ценность на земле, о необходимости гуманного отношения, об уважении к людям и заботе о близких, а сам при этом проявляет неуважение, равнодушие, то это отрицательно сказывается не только на отношении школьников к учителю, но и на успешности всего воспитательного воздействия.

Сухомлинский В.А., рассуждая о том, что такое хороший учитель, указывал на следующие черты: любовь к детям, вера в каждого ученика, умение дружить с детьми, знание и чувствование души ребенка, постоянная потребность в общении с ними (6).

Содержание понятия «любовь к детям» раскрыто в работах В.А. Крутецкого, В.И. Писаренко, И.Я. Писаренко. Любовь к детям проявляется в заинтересованном участии в поступательном развитии ребенка, в стремлении обогатить его внутренний и духовный мир (7). Знание учителем сложившихся межличностных отношений у школьников, гуманное отношение учителя к ученикам способствуют установлению благожелательной атмосферы в школьном коллективе, положительному отношению одноклассников друг к другу, положительному взаимооцениванию.

Внимания, по нашему мнению, заслуживает позиция педагогов, которые подчеркивают, что развитие качеств ученика, дающих «ему возможность не из страха, а из любви к миру соотносить свои собственные деяния и деяния других людей с Высшим Смыслом законов бытия», становится возможным, если методом и стилем воспитания выступает «духовное наставничество». При таком подходе учитель, воспитатель выполняет функцию «духовного наставника» (9, 45). «Духовный наставник» «приносит» на урок свой предмет и, что исключительно важно, собственную личность, которую он сам рассматривает, прежде всего, как инструмент для передачи ребенку всего высокого и вечного, без чего не может существовать и развиваться ни мир, ни человек» (9, 45). В данном контексте главная задача учителя состоит в формировании духовно-нравственных ценностей как основы мироотношения школьников, в развитии гуманных чувств, в оказании помощи детям в совершении нравственного выбора в реальной жизни.

Сухомлинский В.А. подчеркивал, что в детском и юношеском возрасте большое воспитательное воздействие оказывают осознание учеником собственного роста, ожидание и переживание радости, духовное развитие, которые напрямую зависят от качества воспитательной работы (6).

Белкин А.С., подчеркивал, что «задача учителя в том и состоит, чтобы дать каждому из своих воспитанников возможность пережить радость достижения, осознать свои возможности, поверить в себя» (2, 5). Этому способствуют создаваемые в процессе обучения ситуации успеха. Переживание успеха обеспечивает школьнику уверенность в себе, в своих силах, создает ощущение внутреннего благополучия, положительно влияет на общее отношение человека к окружающему миру.

Практика показывает, что информация духовно-нравственного содержания, идущая от учителя, далеко не всегда усваивается школьниками, так как это во многом зависит от того, насколько получаемая информация соответствует или не соответствует представлениям детей о нравственности, согласуется с его ценностями, личными интересами, убеждениями, личным опытом. Поэтому в целях результативности духовно-нравственного воспитания необходимо формировать субъектную готовность школьников к восприятию общечеловеческих ценностей. Этому способствует многомерное использование в воспитательном процессе жизненного опыта школьников. А.С. Белкин, исследуя педагогические возможности многомерного использования жизненного опыта школьников, приходит к заключению, что связь обучения с жизнью будет осуществлена в том случае, если «педагогическое взаимодействие будет многомерным», а витальная информация будет преобразована в витальный опыт. Таким образом, качество процесса обучения, реализация задач духовно-нравственного воспитания, усвоение школьниками духовно-нравственных ценностей во многом зависит от того, является ли ученик субъектом образовательного процесса, равноправным участником обучения, носителем ценностного знания, основанного на его личном опыте.

Коменский Я.А., Локк Дж., Толстой Л.Н. в качестве важнейших условий воспитания детей называли установление доброжелательных отношений между педагогом и учащимися, нали-

чие соответствующей атмосферы в самом ученическом коллективе, отсутствие принуждения.

Отечественные педагоги П.Ф. Каптерев, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский подчеркивали, что учитель должен поддерживать в детском коллективе атмосферу товарищества и взаимопомощи, рассматривали его как источник отношений, развивающих детей. При этом отмечали, что школьный коллектив складывается и развивается в процессе совместной деятельности и общения детей, между которыми возникают межличностные, эмоционально-психологические отношения. Детский коллектив, проходя в своем развитии несколько стадий, может выступать как цель педагогов в воспитательной деятельности, как инструмент воспитания социально-значимых качеств личности членов детского сообщества и индивидуального развития учащихся. По мере развития детского коллектива становится под силу решение сложных педагогических задач воспитания личности.

Исследуя условия духовно-нравственного воспитания школьников, необходимо согласится с мнением И.Ф. Харламова, который считает высоконравственную атмосферу в школе условием всякого, в том числе и нравственного воспитания: первоосновой воспитания должно быть «создание в школе высокоморальной атмосферы, которая оказывала бы действенное положительное влияние на развитие у учащихся всех структурных компонентов нравственности — их моральных потребностей и здоровых мотивов поведения, способствовала бы формированию нравственного сознания и поведения» (8, 65). Поэтому одной из задач руководителей школы, учителей-предметников, классных руководителей, в целом всего педагогического коллектива является создание в школе такой обстановки, в которой было бы хорошо каждому ребенку и взрослому, для чего педагогическому коллективу необходимо уметь создавать духовно-нравственное пространство на гуманистических основаниях.

Компонентами высоконравственной атмосферы в школе являются товарищеская сплоченность, творческое единство и целеустремленность всех членов педагогического коллектива; наличие хорошо организованного ученического коллектива; высокое качество урочных занятий и внеклассной учебно-воспитательной работы; область общения и межличностных от-

ношений учащихся. Все эти компоненты имеют большое значение в духовно-нравственном воспитании детей, ибо от того, какую позицию занимает ребенок в системе межличностных отношений, каковы его ценности-ориентиры зависит и результативность воспитательного процесса. Очевидно, что воспитательный процесс будет успешным, если его осуществление будет проходить в атмосфере благожелательности, уважительности, заботы друг о друге, высокой культуры общения.

Сухомлиный В.А. отмечал, что в процессе воспитания немаловажное значение имеет внимание педагога к эмоциональному, моральному самочувствию школьников, и в своей педагогической деятельности относился к этому очень серьезно, так как недооценка эмоционально-морального состояния детей приводит часто к тому, что воспитательная работа со школьниками не дает ожидаемых результатов (6). Эмоциональное состояние школьников зависит во многом от взаимоотношений его со сверстниками, от соответствия самооценки школьника и оценки его личности одноклассниками. Чувство защищенности, адекватность реакции ученика на поведение в системе внутриколлективных отношений, соответствие правил и норм поведения коллектива и отдельного ученика — все это составляющие здорового психологического климата в школьном коллективе.

Богданова О.С. выделяет два вида эмоционального состояния школьников в коллективе: благополучное эмоциональное состояние и неустойчивое, неблагополучное эмоциональное самочувствие. Благополучное самочувствие школьников в коллективе — это состояние уравновешенного, доброжелательного отношения школьника к своим сверстникам, состояние уверенности и заинтересованности в жизни коллектива, в то время как неблагополучное самочувствие характеризуется частой сменой настроения, агрессивностью, отчужденностью, неуверенностью в себе, неустойчивым эмоциональным состоянием (4). Частая смена настроения, изменчивость в поведении приводят к осложнению отношений между членами коллектива, к обострению психологической атмосферы в классе. Следовательно, положительное эмоциональное состояние школьников является необходимым условием доброжелательных отношений в коллективе, что оказывает воздействие на духовно-нравственное развитие

школьника, позволяет воспитаннику раскрыть лучшие черты характера, качества личности, способствует проявлению заботы друг о друге, внимания, усвоению детьми норм нравственного поведения.

Организуя различные виды деятельности, педагог должен развивать и разумно направлять общение школьников, работать над формированием навыков нравственного поведения. Из этого вытекают основные задачи педагога в работе со школьным коллективом: совершенствование организационной структуры коллектива и содержания его жизнедеятельности; корректировка межличностных отношений; создание специальных педагогических ситуаций, побуждающих школьников к нравственному поведению; целенаправленное вовлечение школьников в отношения, предполагающие проявления высоконравственных чувств и качеств.

В установлении высоконравственной атмосферы в школе ведущая роль отводится именно учителю, обладающему необходимыми личностными качествами и высоким уровнем психолого-педагогической культуры (культура слова и эмоциональных состояний; эмоциональная восприимчивость; психологическая зоркость; умение распознать причины поступков и проступков школьников; умение понять, как школьник сам себя оценивает; способность к саморегуляции и др.).

В качестве одной из форм связи между участниками воспитательного процесса, которая обеспечивает взаимообогащение интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной сфер учителя и ученика, результативность духовно-нравственного воспитания школьников, является педагогическое взаимодействие. Педагогическое взаимодействие в процессе воспитания способствует тому, что происходит качественное и количественное изменение между взаимодействующими участниками процесса. Педагогическое взаимодействие предполагает учет индивидуальных особенностей учеников, выявление лучших черт их характера, что создает необходимые условия для духовно-нравственного воспитания школьников.

Харламов И.Ф., говоря о роли внутренних противоречий, отмечает, что «внешние педагогические воздействия возбуждают активность личности в работе над собой не непосредственно, а

лишь преломляясь через ее субъективное восприятие и вызывая в ней внутренние противоречия между достигнутым и необходимым уровнем воспитанности» (8, 79). Это и является внутренней причиной, стимулом активности личности в самовоспитании, то есть, воздействуя на субъективную сферу личности, педагог имеет реальную возможность влиять на развитие у школьников норм нравственного поведения, нравственного отношения к людям, в целом на духовно-нравственное воспитание личности. Следовательно, знание мотивов, интересов, потребностей школьников, воздействие на субъективную сферу личности, создание необходимых педагогических условий с целью возбудить внутреннее противоречие между достигнутым и необходимым уровнем нравственной воспитанности, обеспечивают эффективность педагогического воздействия.

Духовно-нравственное воспитание школьников необходимо осуществлять на основе принципа гуманизации воспитательных отношений и педагогического процесса или принципа «социальной защиты растущего человека», сущность которого состоит «в очеловечивании отношений учащихся между собой и с педагогами, в приоритетах человеческих ценностей над технократическими, производственными, экономическими, административными» (1, 45). Осуществление принципа гуманизации воспитательных отношений предполагает учет ряда обязательных правил: признание прав ученика и уважение к нему; опора на положительные качества учеников; нравственное просвещение; привлекательность, эстетичность и комфортность всего процесса воспитания. Реализация принципа гуманизации облагораживает и очеловечивает воспитательный процесс, делает его направленным на воспитание свободной, высоконравственной личности, способствует достижению целей духовно-нравственного воспитания детей.

В основе педагогической деятельности по духовно-нравственному воспитанию школьников лежит интерес учителя к внутреннему миру детей, ценностные установки педагога, связанные с признанием права ребенка на личностное самоопределение. Педагог, решая сложные задачи духовно-нравственного воспитания, должен исходить из понимания социальной потребности общества в данном направлении воспитания и пони-

мания ответственности за духовное и нравственное здоровье подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Безрукова, В. С. Педагогика: Учебник для инж.-пед. спец. / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Екат. обл. ИРРО 1994. - 338 с.
2. Белкин, А. С. Ситуация успеха. Как ее создать / А. С. Белкин. - М.: Просвещение, 1991. - 170 с.
3. Белкин, А. С. Педагогическая конфликтология / А. С. Белкин, В. Д. Жаворонков, И. С. Зимина. – Екатеринбург : «Глаголь», 1995. - 96 с.
4. Богданова, О. С. Нравственное воспитание старшеклассников: Кн. для учителя / О. С. Богданова, С. В. Черепкова. - М.: Просвещение, 1988. - 206с.
5. Крутецкий, В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. - М.: Просвещение, 1972. - 255 с.
6. Сухомлинский, В. А. Избр. пед. соч.: В 3 т. / В. А. Сухомлинский. - М. : Педагогика, 1979 - 1981.
7. Ушинский, К. Д. Избр. пед. произв. / К. Д. Ушинский. - М.: Просвещение, 1968. - 557 с.
8. Харламов, И. Ф. Нравственное воспитание школьников / И. Ф. Харламов. - М.: Просвещение, 1983. - 160 с.
9. Шкиндер, В. И. Концепция гуманизации школы: теоретическое обоснование и программа развития / В. И. Шкиндер, В. К. Бережинская. – Екатеринбург : 1996. - 85

© Дьячкова М.А., 2008

**Л.С. Евдокимова, доцент
кафедры теории и методики
обучения русскому
языку**

Изучение темы « Наречие» в 7 классе.

Тема «Наречие» при изучении русского языка относится к разряду сложных. Сложность эта объясняется прежде всего разнообразием выражаемого смысла: пространственные, временные, причинные, целевые отношения, образ действия, мера и степень действия – неполный перечень выражаемых наречием значений.

Большинство наречий относится к производным образованным различными способами, причем процесс перехода первичных частей речи в разряд наречий часто не завершен, вследствие чего возникают вопросы омонимии наречий и других частей речи: существительных (*осенью*), наречий и прилагательных (*холодно*), наречий и деепричастий (*лежа, спустя рукава*). Разнообразием способов словообразования объясняется и обилие орфограмм: слитное, раздельное, дефисное написание наречий, правописание различных суффиксов наречий, приставок и частиц *не* и *ни*, мягкий знак после шипящих и т.д. Не случайно тема «Наречие» изучается в школе в 7 классе при завершении морфологических тем.

В отличие от ранее изученных частей речи наречию не свойственно богатство морфологических категорий, оно характеризуется неизменяемостью. Исключением является лишь образование форм степеней сравнения от качественных наречий.

Основную цель изучения наречий в школе многие учителя связывают с выработкой прочных орфографических навыков, на это нацелены и действующие программы, учебники. Однако при изучении морфологических тем учителю нельзя забывать о речевой направленности изучаемого материала. В этом отношении специалисты по культуре речи вполне справедливо отмечают, что речь идет не о наречиях, без которых невозможен разговор, а о наречиях, которые обогащают нашу речь, создавая образность, точность, яркость ее.

Речевая направленность изучения грамматической темы предполагает уместное употребление слова в соответствии с лексическим значением, стилем, типом, жанром речи. Поэтому, приступая к изучению данного грамматического разряда, учитель прежде всего должен помнить о роли наречий в языке и возможностях использования их в речи.

Семиклассники узнают, что наречия обозначают вторичный признак – признак действия (глагола), признак признака (прилагательного) и редко – признак предмета. Признаки эти в действительности могут быть различными, отсюда обилие смысловых групп наречий.

Признаки, характеризующие действие, признак или предмет «изнутри», часто связаны с суждением о действии, с оценкой действия и выражаются определительными наречиями. Характеристика «извне» связана с внеязыковым содержанием высказывания и выражается обстоятельственными наречиями. В коммуникативном плане наречия используются для более точного выражения мысли в речи, смысловой модели (топа) обстоятельства (места, времени, образа действия, условия). Ср.: другие конструкции с обстоятельственными значениями (сложносочиненные предложения со значением одновременности, последовательности, придаточные места, времени, образа действия, условия и т.д.).

Речевая направленность изучения темы «Наречие» предполагает вовлечение в словарный запас учащихся достаточного количества слов для выражения разнообразных семантических оттенков, выработку ортологических умений, навыков синонимической замены, наблюдение за функционированием наречий в текстах разных типов.

Действующие школьные учебники знакомят с основными смысловыми группами наречий – образа действия, времени, места, причины, цели, меры. Кроме указанных, возможны значения условия, уступки, сравнительно-уподобительные и другие значения, но выделенные в школьном учебнике являются наиболее значимыми, доступными для семиклассников, частотными в текстах разных жанров, ориентированными на изучение семантики предлогов и союзов, синтаксиса простого и сложного предложений.

Особо следует сказать о словах категории состояния, или предикативных наречиях. В альтернативных учебниках к ним различное отношение. В учебнике под редакцией Н.М. Шанского в § 37 сказано, что наречия могут быть сказуемыми (*В комнате душно*), и в самостоятельный разряд они не выделены. В учебном комплексе В.В. Бабайцевой, А.Д. Чесноковой они изу-

чаются как «Слова состояния». Отличительными признаками их является обозначение состояния природы и окружающей среды (*морозно, просторно, светло, удобно*), физического состояния живых существ и психического состояния человека (*больно, досадно, весело, приятно*), долженствования, необходимости (*необходимо, нужно, можно, невозможно*). От других наречий они отличаются тем, что могут употребляться со связкой, которая указывает на время и наклонение: *Мне было грустно. Мне грустно, Мне будет грустно. Мне было бы грустно, если бы ты не пришел*. Слова состояния являются главным членом безличного предложения.

Учитель вправе сам решать, как изучать данное языковое явление, но оставлять такие слова без внимания – значит дать неполные представления об устройстве грамматической системы русского языка.

Наиболее распространенными в речи и доступными для усвоения учащимися являются наречия места и времени, с них следует начинать ознакомление семиклассников с разрядами наречий.

Наречия места обозначают положение предметов в пространстве, направление движения. Целесообразным представляется дать словник наречий места, обращая особое внимание на слова трудные в орфографическом плане: *вблизи, поблизости, поближе, неподалеку, вдали, вдалеке, недалеко, вокруг, вперед, назад, напротив, обратно, посреди, рядом, сверху, снизу* и др. Эти слова используются преимущественно в текстах – описаниях места, животных, интерьера и др.

Для активизации уместного употребления в речи наречий места полезными являются задания подобного типа:

1. При описании места, интерьера старайтесь не допускать неоправданного повторения слов, используйте синонимы, выбирайте из синонимического ряда наиболее подходящие наречия.
2. Выделите наречия места в тексте. Определите, для чего они используются: «Концы коротких крыльев у этих птиц черные, а часть перьев на крыльях сверху и снизу ярко-красные. Интересно строение лап у попугаев. Два пальца с острыми когтями обращены вперед, а два назад – образуется подобие клещей». (Сосновский И.П. «О редких животных»). «Там (на мысе Шмидта)

- затяжная метель, здесь – солнце выдаивает из сосулек капель. Памятник ему (Шмидту) стоит при въезде в городок: четверка папанинцев, затертый льдами ледокол «Челюскин» – здесь это было, неподалеку» (В.Ларин. «В краю ледяных лагун»).

При описании животных:

- Наречия места могут обозначать форму строения частей тела, оперенье, окраску и др.
- Наречия места являются средством связи частей текста, вступая в синонимические (*вдали, вдалеке, поодаль; вблизи – поблизости*), антонимические (*вперед – назад, сверху – снизу, там – здесь*), пояснительные (*здесь, неподалеку, туда, где...*) отношения.
- К какому стилю относятся наречия *далеко, издалека, неподалеку*? Какие слова им соответствуют в нейтральном стиле?

Наречия времени используются преимущественно в повествованиях и обозначают время действия, его последовательность, продолжительность, частоту проявления и т.д., например: *вдруг, впервые, всегда, иногда, опять, уже, часто, частенько, вчера, сегодня, завтра, позавчера, послезавтра, вечером, днем, ночью, утром, долго, коротко, недолго, рано, раньше, поздно, дальше, затем, когда, никогда, потом, сейчас* и др.

Кроме употребительных, можно познакомить учащихся с редкими, стилистически отмеченными *ныне, издревле, смолоду* и др. Необходимо обратить внимание на ошибочное употребление в речи наречия «*обратно*» в значении «*опять*», «*снова*». (*Обратно двойку получил?*).

Методисты рекомендуют наблюдать использование наречий времени в речи и учить употреблению в собственных текстах при работе над описанием трудовых процессов. Такое задание содержится в учебнике Е.И. Никитиной «Русская речь». Напишите немой диктант «За работой...». Старайтесь не допускать неоправданного повторения слов, используйте синонимы, например, *потом, затем, после этого, дальше*.

Часто используются наречия времени в таких жанрах повествования, как рассказ, памятка, инструкция, репортаж. Удачным при изучении данного разряда было бы сочинение по сюжетной картине. Например, действующий школьный учебник

под ред. Н.М. Шанского рекомендует картину Григорьева «Вратарь». Можно предложить также задания:

1. Расскажите короткую историю, происшедшую с вами когда-то, чтобы получился живой, эмоциональный рассказ. Какие наречия можно использовать в данном тексте и почему?

2. Составьте памятку о правилах выполнения упражнений по русскому языку (о том, как следует делать работу над ошибками в рабочих тетрадях по русскому языку). К какому стилю речи принадлежат, как правило, подобные тексты? Какие наречия использовались при составлении памятки, инструкции? Почему?

Чаще всего используются в текстах наречия образа действия, характеризующие самые различные оттенки протекания действия.

В материалах упражнений школьных учебников, с нашей точки зрения, приведено мало примеров этого разряда, количество их явно нужно расширить, так как образ действия связан с субъективным, личностным видением, определением образа протекания действия, что является очень важным и трудным моментом в речевом развитии школьников: «признаки, функции, качества предмета называются подряд, без разбора, перечисляются равнодушно, «холодно», при этом никак не выражаются ни собственные чувства, ни оценки говорящего (автора), отсутствует его «субъективный», личностный взгляд на описываемое и, следовательно, столь же равнодушным остается и слушатель (читатель)». (Михальская А.К. Риторика. С. 142.). Речевыми упражнениями возможно стимулировать использование наречий. Наблюдение за использованием наречий в текстах разных жанров вызывает интерес у учащихся, обогащает их словарный запас, стимулирует орфографическую грамотность.

© Л.С. Евдокимова, 2008

Колтышева Н.А.
МОУ Гимназия № 210
«Корифей»
г. Екатеринбург

Повторение изученных орфограмм на уроках русского языка в рамках коммуниктивно-деятельностного подхода (Из опыта работы в гимназии № 210 г. Екатеринбурга)

Целью обучения русскому языку в школе в соответствии с ГОС ФК является речевое развитие и формирование коммуникативной компетенции, которая должна войти в систему универсальных знаний, умений и навыков, на основе чего становится возможной деятельность обучающихся, берущих на себя личную ответственность за нее.

Содержание образовательной деятельности на предметном уровне должно быть направлено «на формирование и развитие общепринятых умений и навыков, обобщенных способов учебной, познавательной, коммуникативной, практической деятельности» (3, с. 9), т.е. предметных ключевых компетенций.

Дадим определение понятия «компетенции». Компетенция – это 1) система навыков, умений как результат освоения способов выполнения познавательных, рефлексивных, коммуникативных, речевых действий, 2) использование этих навыков, умений в этой же деятельности. Таким образом, компетенция – это результат обученности, составляющая образованности. Компетентность – более широкое понятие, это творческое развитие компетенций на основе ценностного осмысления их личной значимости. (Содержание понятий «компетенция» и «компетентность» наиболее емко и ясно описано, на наш взгляд, в работах В.В. Несторова и А.С.Белкина (5, с. 4-6), Архаровой Д.И. (1, с. 2). Такого же понимания придерживаемся и мы.)

Нормативные документы (2, 3) о содержании образования по русскому языку ориентируют учителей-словесников на формирование и развитие у учащихся трех ключевых компетенций: коммуникативной, языковой и лингвистической (языковедческой), культуроведческой. Работа над развитием этих ключевых компетенций должна идти при изучении всех разделов русского языка, в том числе и при изучении раздела «Орфография».

Языковая и лингвистическая компетенции при изучении раздела «Орфография» в школе предполагают: а) овладение системой ключевых понятий русской орфографии; б) осмысление функциональной значимости правил орфографии для письмен-

ной речи; в) освоение необходимых лингвистических знаний, составляющих содержательную языковую сущность правил орфографии; г) определение способа орфографического действия при выборе нужного написания; д) обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся; е) формирование способности к анализу и оценке каждого конкретного случая письма; ж) совершенствование умения пользоваться различными орфографическими словарями и справочниками. Коммуникативная компетенция при изучении орфографии предполагает работу над этим разделом отечественного языка в рамках целенаправленного развития основных видов речевой деятельности: чтения, аудирования, говорения и письма. Культуроведческая компетенция при изучении этого раздела русского языка предполагает осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязь языка и истории народа, выявление национально-культурной специфики русского (родного) языка, и орфографии в том числе. Изучая орфографические нормы, учащиеся получают информацию об особенностях становления этих норм, учатся осознавать национально-культурную специфику русского правописания. (Содержание ключевых компетенций при изучении раздела «Орфография» дано в соответствии с ГОС.)

Коммуникативно-деятельностный подход к изучению орфографии в школе предоставляет возможности развития ключевых компетенций в их единстве и взаимосвязи. Такой подход предполагает освоение орфографии русского языка в процессе совершенствования, обогащения всего строя речи ребенка в результате «овладения им всеми видами речевой деятельности: осмысленным и точным пониманием чужого высказывания (аудирование, чтение); свободным и правильным выражением собственных мыслей в устной и письменной форме (говорение, письмо) с учетом разных ситуаций общения и в соответствии со всеми нормами литературного языка» (4, с. 10).

Это находит отражение в современных стандартах по русскому языку (2, 3), в ряде школьных программ по предмету, в учебниках, некоторых учебных и методических пособиях, предлагающих «на каждом уроке сочетать грамматические задачи с элементами речевой деятельности» (5, с. 53).

Развитие ключевых компетенций при коммуникативно-деятельностном подходе в обучении орфографии в школе можно представить в таблице.

Основные умения и навыки, формируемые в ходе изучения в школе раздела русского языка «Орфография»		
Правописные (орфографические)	Речевые	
Языковедческая компетенция (языковая и лингвистическая)	Коммуникативная компетенция	Культуроведческая компетенция
1. Списывать и безошибочно писать под диктовку орфограммы на изученные в школе правила. 2. Классифицировать изученные орфограммы. 3. Знать и осмысленно применять изученные орфографические правила. 4. Самостоятельно пользоваться орфографическим словарем и другими справочниками.	1. Владеть разными видами чтения и пересказа (орфографических правил, текстов с орфографическими заданиями). 2. Уметь производить информационно-смысловую переработку различных текстов (в том числе и с т. зр. орфографии). 3. Доказательно устно обосновывать написанное с т. зр. орфографии. 5. Уметь давать аргументированные письменные и устные ответы по орфографии на вопросы лингвистического и нелингвистического характера. 6. Составлять в письменной форме диалог на определенную	1. Выявлять взаимосвязь становления и развития норм русского правописания и истории нашего народа. 2. Понимать значимость правил орфографии как норм литературного языка. 3. Воспринимать знание правил орфографии как норм литературного языка.

	<p>тему в соответствии с речевым этикетом и нормами литературного языка.</p> <p>7. Создавать самостоятельные письменные тексты на различные темы в соответствии с различными функциональными стилями и типами речи при обязательном соблюдении норм русского литературного языка.</p>	
--	---	--

В данной таблице мы попытались (в соответствии с ГОС) отразить развитие ключевых компетенций по предмету при изучении одного из разделов школьного курса русского языка. Отмечаем, что не всегда можно провести четкую границу между компетенциями в системе формируемых умений и навыков: часто один и тот же навык предполагает развитие сразу нескольких компетенций. Так, развитие коммуникативной компетенции при формировании навыков создания диалогов и различных текстов при соблюдении норм русского литературного языка идет при одновременном развитии культуроведческой компетенции, а в таблице отражено только развитие коммуникативной компетенции. Тем не менее, любую тему любого школьного курса можно рассматривать как благодатную почву, на которой педагог «взращивает», формирует и развивает систему предметных умений и навыков (компетенций) и создает условия для развития этих умений и навыков как ценностей для субъекта образования (компетентность). Для этого нужны стратегические подходы. Так, коммуникативно-деятельностный подход в обучении русскому языку дает возможности для развития ключевых компетенций по предмету.

Предлагаем в качестве примера использования коммуникативно-деятельностного подхода в обучении орфографии следующую комплексную методику. Такие занятия помогут по-

Каждая группа получает план поэтапной работы над статьями, который включает все виды речевой деятельности:

- Например:

38

5. Особо пропишите те слова, которые нельзя проверить, а также имена собственные, начинающиеся с прописной буквы.

Например:

Екатеринбург

Исеть

6. У вас должна получиться страница «Орфографического справочника юного екатеринбуржца». Смотри примерный образец:

Тема:	
Орфограмма №1:	Имена собственные:
Орфограмма №2:	
Орфограмма №3:	
...	
...	Составили: (фамилии учащихся)

7. Просим вас сделать устную презентацию вашей работы.

Расскажите о том, какие тексты вы прочитали, каковы их темы, идеи, что нового вы узнали для себя, какие орфограммы повторили, как составили страницу «справочника» (обязательно участие всех членов группы).

После презентации представляется возможным написание в группах словарного диктанта (слова, отобранные группой для «справочника»), который учитель сможет затем оценить.

К следующим урокам учитель «верстаёт» полный текст «справочника» (правит ошибки и повторяющиеся написания, собирает все страницы «брошюры», тиражирует). Такой «спра-

вочник» предлагается всем учащимся класса для изучения и отработки орфографического навыка дома.

Очередным этапом является проведение диктанта о Екатеринбурге на основе слов «справочника» (учитель подбирает текст или сам составляет его).

После всего будет логичным задать письменную работу творческого характера (сочинение о Екатеринбурге) с опорой на слова «справочника». Таким образом, ученики приходят к творческому письму, высшей стадии мыслительной деятельности, когда активизируется творческое мышление. Так в процессе выполнения творческого задания идет закрепление орфографических умений и навыков.

Такая комплексная работа на повторение изученных орфограмм демонстрирует то, как в процессе закрепления правописных навыков в рамках коммуникативно-деятельностного подхода происходит развитие ключевых компетенций по предмету. Работа над умением видеть и классифицировать орфограммы (составление «Орфографического справочника юного екатеринбуржца»), писать текст под диктовку, осмысленно применяя орфографические правила, (написание словарного и контрольного диктантов) – это развитие языковой компетенции; работа над различными видами речевой деятельности (чтение текстов о Екатеринбурге, устное представление тематических страниц «справочника», слушание устных презентаций тематических страниц других групп, письменные работы), над умением производить информационно-смысловую обработку текстов, доказательно обосновывать написанное с т.зр. орфографии (презентация «справочника»), создавать тексты на основе опорных слов (сочинение о Екатеринбурге) – развитие коммуникативной компетенции. Кроме этого, в ходе повторения и закрепления изученных орфограмм на основе текстов о родном городе эти знания приобретают для учащихся личностную ценность, становятся для субъекта образования показателем общей культуры личности (развитие культуроведческой компетенции).

Литература

1. Архарова Д.И. Методические рекомендации по возможным критериям оценивания образовательных достижений учащихся

и по определению составляющих самооценки достижений по русскому языку. – Екатеринбург, 2007.

2. Государственный образовательный стандарт. Национально-региональный компонент (Свердловская область). – Екатеринбург, 2005.

3. Государственный образовательный стандарт. Федеральный компонент. – М., 2004.

4. Ларионова Л.Г. Полный текст диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук «Коммуникативно-деятельностный подход к изучению орфографических правил в средней школе»: <http://diss.rsl.ru/diss/06/0082/060082035.pdf> Ростов н/Д 2005 Российская государственная библиотека, 2006 год (электронный текст)

5. Нестеров В.В., Белкин А.С. Педагогическая компетентность. – Екатеринбург, 2003.

6. Разумовская, М.М. Методика обучения орфографии в школе (Текст): кн. для учителя/ М.М. Разумовская. – 2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1996.

© Колтышева Н.А., 2008

**Кудряшова С. В.
Стерлитамак,
МБОУ «Гимназия №2»**

Информационные компьютерные технологии на уроках русского языка

Одна из основных задач обучения русскому языку состоит в том, чтобы пробудить личностный мотив, привить интерес к предмету, развить стремление к самосовершенствованию, способность адаптироваться в условиях постоянно меняющегося мира.

Как реализовать данную задачу? Каким должно быть обучение?

В современной методике разрабатываются технологии, которые ориентированы не только на усвоение учащимися знаний, но и направлены на общее развитие личности. В школьную практику широко внедряются информационные технологии. Вообще говоря, любая педагогическая технология – это инфор-

мационная технология, так как основу технологического процесса обучения составляет информация и ее движение (преобразование).

Информационная технология – процесс подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которых является компьютер. На наш взгляд, более удачный термин для технологий обучения, использующих компьютер, – компьютерная технология.

Итак, компьютерная технология может осуществляться в следующих трех вариантах:

- как «проникающая» технология (применение компьютерного обучения по отдельным темам, разделам для решения отдельных дидактических задач);

- как основная, определяющая наиболее значимые из используемых в данной технологии частей;

- как монотехнология, когда все обучение, все управление учебным процессом, включая все виды диагностики, мониторинг, опирается на применение компьютера.

Обучение на основе информационных технологий отвечает следующим принципам:

- принцип модульности обеспечивает дифференциацию и индивидуализацию в обучении, самостоятельность учащихся;

- принцип системного квантирования предполагает дозированность учебного материала, экономию учебного времени;

- принцип проблемности: рефлексия, корректировка действий при применении правил в новых условиях письма, прочность, логичность выводов;

- принцип когнитивной визуализации содержит требования принципов доступности, наглядности, познавательной активности, эмоциональной направленности обучения.

Учащиеся получают доступ к богатейшим информационным ресурсам сети Интернет, возможность поиска необходимой информации, обмена идеями, планами по интересующим вопросам с другими школьниками. Этот вид информационной технологии позволяет организовывать различного рода исследовательские работы учащихся, создает сети дистанционного обучения, формирует коммуникативные навыки, культуру общения, умение четко и кратко формулировать свои мысли, способствует при-

обретению разнообразных сопутствующих навыков, которые могут оказаться полезными в жизни, в том числе и навыков пользования компьютером.

Применение информационных компьютерных технологий (обучающих, тестирующих мультимедийных программ, презентаций) на уроках русского языка помогает создать новые условия работы в учебном классе и возможно на разных этапах урока:

- на этапе усвоения новой учебной информации;
- на этапе повторения и закрепления учебного материала;
- на этапе промежуточного и итогового контроля и самоконтроля;
- при подготовке к научно-практическим конференциям, реферативным выступлениям на уроке, внеклассным мероприятиям по предмету;
- при подготовке к ЕГЭ.

Так, например, использование мультимедийного проектора при обобщении темы «Обособленные согласованные определения» в 8 классе позволило шаг за шагом закрепить понятие «обособление», сформировать навыки пунктуационного оформления предложений, осложненных обособленными согласованными определениями. В ходе работы ученики неоднократно обращались к динамической демонстрации языкового явления, выполненной в Power Point, а все их мыслительные операции сопровождались практическими действиями. Выбор этой технологии в данном случае обусловлен еще и тем, что мультимедийное обучение обладает занимательностью и эмоциональностью, что позволяет активизировать работу учащихся на уроке, повышает интерес и внимание к учебному материалу необычной формой организации работы в классе.

Таким образом, информационные компьютерные технологии в силу своей универсальности помогают решить задачу развития личности ученика, открывают возможности расширения дидактической базы и дифференцированного подхода к обучению.

Роль учителя в учебном процессе принципиально меняется с использованием компьютера: он превращается в руководителя поисковой работы учащихся. Меняются квалификационные ха-

рактические характеристики учителя: он должен уметь свободно ориентироваться в теоретическом материале по предмету, владеть основами информационно-коммуникационных технологий, быть мобильным и заинтересованным в развитии познавательных способностей учеников.

© Кудряшова С.В., 2008

Линецкая Л.М. Стерлитамак, СГПА

Использование компьютерных технологий на уроках русского языка

Компонентами учебной деятельности при компьютерном обучении являются:

- учебная задача,
- система учебных действий,
- моделирование содержания объектов усвоения,
- преобразование модели,
- действия самооценки и контроля.

Учебную задачу ставит учитель. При постановке задачи, разъяснении методов ее решения и контроля путей решения необходимо особое внимание уделять мотивации. Тактика мотивации, состоящая в подбадривании, похвале, вызове на соревнование и т.п., увязывается с решениями, создающими условия для стимуляции учебы. При компьютерном обучении необходимо определять мотивационное состояние обучаемого, реагировать с целью мотивации на действия рассеянных, менее уверенных или недовольных учащихся, а также поддерживать тонус уже мотивированных обучаемых. Структура мотивационной основы деятельности обучаемого отражает перечисленные компоненты учебной деятельности, представляя их как этапы обучения.

На первом - необходимо дать школьнику информацию об актуальности и практической значимости темы, заинтересовать, развить стремление к получению нового знания.

На втором - конкретизировать вопросы, помогающие овладению способами рациональной учебной деятельности, развивающие теоретическое мышление.

На третьем этапе - выборе решения - необходимо создать индивидуальную установку на данную деятельность.

На четвертом этапе, когда обучаемый нуждается в оценке и корректировке действий, ему необходимо предоставить возможность выбора вида помощи, выдавать эту помощь в доброжелательной форме, выдавать, в случае затруднений, дополнительные задачи, алгоритмические предписания по их решению и мотивационные указания.

Информационные технологии обучения потребовали введения, обоснования и раскрытия принципа, который, хотя и присутствовал всегда в процессе обучения, но не являлся основополагающим. Речь идет о коммуникации, организации диалога между обучаемым и обучающим, в данном случае между компьютером и учащимся. Этот новый, присущий только компьютерному обучению, принцип можно назвать **принципом когнитивности коммуникации**.

Компьютерные обучающие системы также называют интерактивными (диалоговыми). Правильное взаимное понимание партнеров диалога при компьютерном обучении привело к введению принципа когнитивности коммуникации при рассмотрении информационных технологий как методической системы. Информация при таком диалоге передается в виде сообщений. Сообщения в компьютерном диалоге бывают следующих типов:

- подсказка (осуществляет компьютер, инициирует выполнение некоторого действия пользователя);
- сообщение об ошибке;
- сообщение о состоянии системы;
- справочная информация.

Наиболее распространенные формы диалога в компьютерных обучающих системах - это диалоги типа **«вопрос-ответ»** и **«меню»**. Интерактивный (компьютерный) диалог обеспечивает коммуникацию между двумя партнерами - обучающим средством (компьютером) и обучаемым. Очевидно, что в процессе

взаимодействия оба участника диалога осуществляют и другие действия: компьютер организует собственную работу, контроль блоков, передачу информации - между устройствами и другие, а обучаемый может обмениваться репликами с другими обучаемыми, делать пометки и т.д.

Использование компьютера определяет следующие типы уроков:

- уроки, на которых компьютер используется в демонстрационном режиме (один компьютер на столе учителя);
- уроки, на которых компьютер используется в индивидуальном режиме (компьютерный класс);
- уроки, на которых компьютер используется в индивидуальном дистанционном режиме (компьютерный класс с выходом в Интернет).

Использовать ЭВМ в процессе обучения можно различными целями:

- для объяснения нового с целью максимального усвоения материала;
- для оптимального закрепления пройденного материала;
- для улучшения контроля и самоконтроля знаний ученика.

На сегодняшний день существует достаточно большое количество электронных изданий по русскому языку, объединяющих функции электронных мультимедийных книг и практикумов и концептуально ориентированных на самостоятельную работу. Учителю русского языка нужен такой электронный учебник, который позволял бы реализовать разные формы обучения: и индивидуальные, и коллективные. Поиск таких форм и способов представления учебного материала на электронном носителе вызвал к жизни принципиально новую педагогическую идею — «виртуальный урок». Что же это такое? Как указывают разработчики комплекса **"1С: Школа. Русский язык. 5-6 кл. Морфология. Орфография"** (руководитель комплекса проф. О.И. Руденко-Моргун), «виртуальный урок» представляет собой компьютерную имитацию учебного занятия с использованием совокупности средств мультимедиа и интерактивных возможностей компьютерных технологий. Его активными участниками являются **виртуальные учитель и ученики**, а также реальные

пользователи, которыми могут быть не только дети, занимающиеся самостоятельно, но и целый класс под руководством педагога. В этом случае взаимодействие виртуального и реального коллективов осуществляется с помощью проектора, экрана или интерактивной доски.

Естественно, для того чтобы выполнить возложенную на них задачу, «виртуальные уроки» должны быть методически продуманы, закончены, сюжетно организованы и, конечно, взаимосвязаны. В основе каждой смысловой части виртуального урока лежит проблемная ситуация, эвристическая задача, учебное исследование или проект. Каждый вопрос, поставленный перед участниками виртуального урока, учитель может вынести на обсуждение класса. Ответы детей подкрепляются или опровергаются мнением их виртуальных собеседников. Результатом такой учебной деятельности становятся не только знания, умения и навыки в предметной области — дети на примере педагогических агентов-учеников, подражая им, учатся ставить проблему, обсуждать ее всем коллективом, выбирать оптимальное решение.

При анализе целесообразности использования компьютера в учебном процессе выявляются следующие дидактические возможности компьютера:

- расширение возможностей для самостоятельной творческой деятельности учащихся, особенно при исследовании и систематизации явлений русского языка;
- привитие навыков самоконтроля и самостоятельного исправления собственных ошибок;
- развитие познавательных способностей учащихся;
- создание условий для быстрого освоения материала, экономия времени;
- изменение качества и содержания урока;
- развитие мотивации у ученика;

Эти дидактические возможности компьютера доказывают эффективность и актуальность использования компьютера на уроках русского языка.

© Линецкая Л.М., 2008

Курс «Лингвистическая технология. Филологический анализ текста» в профильных классах

Одной из форм организации учебного процесса, предполагающей творческую деятельность учащихся по построению собственных знаний в области русского языка и литературы, является технология работы с текстом. Необходимость работы по данной технологии была продиктована реальностями сегодняшнего дня, так как в настоящее время в школьном образовании отсутствует дисциплина, связанная с анализом текста. Частично анализ текста включен в программы по русскому языку, литературе и русской словесности. Таким образом, возникла необходимость создания единой программы, связанной с филологическим анализом текста.

Курс «Лингвистическая технология. Филологический анализ текста» как самостоятельная учебная дисциплина был введен в учебный план МОУ «Гимназия №2» г. Стерлитамака в 1999 году и предусматривал углубленную подготовку учащихся гуманитарного профиля. Преподавателями кафедры гуманитарных наук была разработана программа по данной дисциплине для учащихся 8-11 классов. Необходимость создания новой программы объясняется переходом на профильное обучение в 10-11 классах.

Программа по лингвистической технологии предназначена для учащихся 10-11 классов общеобразовательных школ, гимназий, изучающих литературу и русский язык на профильном уровне, и ориентирована на учащихся, заинтересованных в повышении читательской культуры, а также на школьников, планирующих продолжить свое образование в гуманитарных вузах.

Программа курса тесно связана с основным, обязательным курсом литературы, однако по своему содержанию автономна, что позволяет реализовать ее в 10 и (или) 11 классах в зависимости от образовательной программы школы.

Содержание курса 10 класса включает последовательное исследование следующих элементов анализа: структурную орга-

низацию художественного текста, форму, содержание и композицию произведения, стилистические фигуры и тропы, позицию автора, понятие о художественном образе. Материал 11 класса является логическим продолжением предыдущего и затрагивает сложные теоретические вопросы об уровнях лингвистического, лингвостилистического, литературоведческого и филологического анализа текста.

Реализация программы будет содействовать формированию личности, обладающей широким культурным кругозором и владеющей необходимыми компетенциями, в том числе основами исследовательской деятельности в рамках образовательной области «Филология».

Уроки анализа художественного текста немыслимы без тесного сотрудничества учителя и учеников, где учитель – посредник между учениками, которые выступают в роли читателей-исследователей, читателей-художников, и изучаемым ими художественным произведением, посредник корректирующий, направляющий их исследовательскую, поисковую работу.

При такой форме работы большая роль отводится преподавателю, который создает атмосферу открытости, доброжелательности, сотворчества в общении; включает эмоциональную сферу учащихся, обращается к их чувствам, будит личную заинтересованность в изучении темы; работает вместе со всеми, он равен учащимся в поиске знаний.

Особое внимание следует уделять организации деятельности учащихся. Суть ее заключается в следующем: творческая, поисковая, исследовательская.

В школьной исследовательской деятельности собственно открытия не происходит. Но это не значит, что ученик и учитель не открывают ничего нового. Конечный результат – собственная интерпретация литературного материала, новый взгляд на художественные произведения.

В связи с этим особое значение приобретает работа с образцами прекрасной русской речи, специальный анализ которых поможет оценить их художественную ценность, выразительность не на произвольном, интуитивном уровне, а на основе осознанного восприятия языковых средств выразительности.

На примере романа Ф.М.Достоевского «Преступление и наказание» покажем, как можно работать над словом на уроке лингвистической технологии.

Материалом для анализа служит первая глава романа. Истолкование текста лучше начать с названия. Оно занимает сильную позицию и не случайно рассматривается исследователями как «аббревиатура смысла» всего текста, как отражение собственно авторской интерпретации.

Как первоначально воспринимается заглавие романа «Преступление и наказание»? Возникает ожидание криминальной интриги: уголовного преступления и судебного наказания. Но задача урока технологии заключается в том, чтобы увидеть рождение художественной идеи произведения, понять, почему герой, умный, честный, добрый, красивый, совершает преступление.

Учащимся предлагается найти в первой главе слово или словосочетание, характеризующее и мир, окружающий Раскольникова, и внутреннее состояние героя – **«безобразная мечта»**. Проследим, как рождается в душе героя эта **«безобразная мечта»**. Начало романа, его первая фраза – своего рода зерно романа. Она создает необходимый эмоциональный настрой, сообщает о месте и времени действия, называет главного героя, определяет его внутреннее состояние. Ключевая фраза второго абзаца: **«...болезненное и трусливое ощущение, которого он стыдился»** – помогает понять столкновение и борьбу в герое противоречивых чувств: совести и гордыни. Так читатель наблюдает за рождением нравственного конфликта, художественной мысли, идеи.

В процессе исследования текста учащиеся приходят к выводу, что внутренние монологи Раскольникова необычны и с точки зрения графики (с самого начала читатель оказывается в необычной языковой ситуации: выделены именно те слова, которые должны прочно войти в сознание читателя) и синтаксиса (предложение построено не по правилам школьной грамматики: позиции его членов часто смещены, сама конструкция нередко осложнена вводными частями. Предложение представляет собой «обнаженный нерв»).

Исследуя значение имени героя (Родион Романович Раскольников), учащиеся приходят к выводу, что создается впечатление рокошущего звука (ра-ра-ра), это как бы «грозовое» имя с троекратным грозовым *ра*. Раскольников – раскалывает породившую его мать-землю, раскол – внутри героя, раскол его сознания. Родион – предположительно «греч.» - «роза», «житель Родоса». Роза – цветок, имеющий множество символических смыслов; в том числе это символ крови Христовой, идеи Воскрешения. Романович – в переводе с латинского «римский», «римлянин». Имя и отчество дополняют друг друга. Соотнесенные же с фамилией, они образуют некое единство: идея→ основное свойство→ действие. Таким образом, исследуя только один уровень текста, можно увидеть рождение художественной идеи текста: безобразное состояние мира → у героя отвратительные чувства → рождаются самые разные мысли → идея→ преступление→ падение героя.

Таким образом, работа над словом художественного текста помогает учащимся понять, что текст – это сложный организм, в котором взаимодействуют языковые средства всех уровней языковой системы (фонетического, лексического, грамматического), что именно благодаря этому рождается «истинно творческий текст».

© Мельникова Е.Н., 2008

Смольникова И.А.
Стерлитамак,
МБОУ «Гимназия №2»

Использование компьютерных технологий при обучении русскому языку

В последние годы жизнь заставляет создавать такие образовательные программы и технологии, где на первый план выходит принцип коммуникативности. Учитель сегодня работает не просто по определенным методикам, он вынужден в силу творческого характера своей натуры и деятельности разрабатывать собственные коммуникативно-развивающие технологии.

Чтобы получилось, или, лучше сказать, родилось «искусство взаимодействия души ребенка с педагогом» на уроке, учитель и ученик должны иметь свой сценарий деятельности, у каждого – свой, но обязательно равноправный. Это своеобразная «педагогика сотрудничества», которая много дает и той, и другой стороне. Ведь учитель и растет вместе со своими учениками, а они становятся своеобразным интеллектуальным, творческим и духовным воплощением облика и личности учителя.

В последнее время все чаще поднимается вопрос о применении новых технологий в школе. Речь идет не только о технических средствах обучения, но и о методах преподавания, новых подходах к процессу обучения. Время не стоит на месте, и в современных условиях персональный компьютер, дополненный предметной медиатекой, позволяет совместить различные технические средства обучения с наглядными пособиями, упорядочить методический материал и эффективно использовать его на уроках, учитывая индивидуальные особенности учащихся.

Использование компьютера на уроках русского языка дает возможность учителю общаться с учащимися на современном технологическом уровне, позволяет сделать урок более привлекательным, эмоциональным и эффективным, пробуждает интерес к изучению предмета, дает возможность подготовиться более тщательно к сдаче единого государственного экзамена по русскому языку.

Поскольку основной целью обучения русскому языку является формирование и развитие коммуникативной деятельности школьников и обучение практическому овладению языком, задача учителя состоит в том, чтобы создать условия, которые способствовали бы раскрытию творческого начала в детях, активизировали бы их познавательную деятельность.

Сегодня можно с уверенностью сказать, что компьютер как новое техническое средство начинает активно внедряться во все сферы преподавания русского языка, меняя свои функции в зависимости от целей, задач, этапа обучения и др.

Компьютеры вызывают стойкий интерес у школьников, помогают им учиться с увлечением, добиваться высоких результатов. Поэтому в педагогической деятельности необходимо пользоваться компьютерной техникой. Учитель сегодня располагает

обучающими программами («1С: Репетитор», «Фраза», «Репетитор по русскому языку Кирилла и Мефодия», «Единый государственный экзамен. Русский язык», «Русский язык для старшеклассников и абитуриентов. Орфография» и др.), которые являются хорошим подспорьем как на уроке, так и во внеурочное время.

Компьютерные средства можно использовать при разработке, подготовке учебно-методических материалов, организации и проведении уроков. Модели таких уроков имеются в базе данных кафедры гуманитарного цикла МОУ «Гимназия №2» г. Стерлитамак («Обобщающее повторение по теме «Фонетика и графика», «Правописание Н и НН в прилагательных, наречиях», «Деепричастие как особая форма глагола», «Словообразование» и др.). Данные модели можно использовать при:

- объяснении нового материала,
- закреплении нового материала;
- постановке проблемных вопросов для обсуждения;
- составлении незаконченных схем (с ошибками, с пропущенными словами),
- контроле (тестировании),
- проверке домашнего задания,
- индивидуальной работе с учащимися.

При организации индивидуально-дифференцированной работы с учащимися в программу включаются задания творческого характера, которые ориентируют детей на самостоятельный подбор материала для презентаций в Power Point, изготовление слайдов по изучаемым темам. В качестве дополнительной информации учащимися используются фрагменты из научно-популярных книг о языке, фотографии лингвистов, рисунки из этих книг. Такие задания развивают любознательность учащихся.

Кроме того, используются задания, обеспечивающие все этапы формирования орфографического навыка: нахождение и обозначение орфограмм, обоснование условий выбора правильного написания, самостоятельное решение орфографической задачи.

Практика показывает, что изучение русского языка с использованием компьютерных программ имеет немало преимуществ перед традиционными методами обучения русскому языку. Конечно, на уроках русского языка не нужно использовать компьютер постоянно, т.к. есть множество задач, решить которые можно лишь при непосредственном общении. Но и недооценивать роль таких уроков нельзя. Именно компьютерное обучение несет в себе огромный мотивационный потенциал и соответствует принципам индивидуализации обучения.

© Смольникова И.А., 2008

Усатова О.А.,
ст. преподаватель ка-
федры ТиМОЯ УрГПУ,
г. Екатеринбург

Формирование коммуникативной компетентности учащихся 9 классов при работе с публицистическими жанрами (на примере путевого очерка): к постановке проблемы дидактических основ обучения

Современное общество, идущее по пути глобализации, испытывает потребность в конкурентоспособных, неформально мыслящих людях. Изменение парадигмы образования, выразившееся в трансформации знаниевого вектора обучения в компетентностно-ориентированное образование, предполагает оценку его качества в единицах компетенций и компетентностей. Изменились требования и к учителю, побудив его к поиску новых технологий обучения, способствующих развитию личности ребенка, и к ученику, мотивируя его на приобретение личного опыта самостоятельного решения проблем.

Благодаря существенному изменению концепции обучения с ориентацией на речевое развитие и формирование коммуникативной компетентности, обновились и предметные цели изучения русского языка. Среди прочих мы выделим «развитие речевой и мыслительной деятельности; коммуникативных умений и

навыков, обеспечивающих свободное владение русским литературным языком в разных сферах и ситуациях общения; готовности и способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию; потребности в речевом самосовершенствовании; <...> и **применение** полученных знаний и умений в собственной речевой практике» [Сборник нормативных документов 2007: 26].

Поэтому в содержание, обеспечивающее формирование коммуникативной компетенции, в ФК ГОСа включаются и функциональные разновидности языка, и основные жанры разговорной речи (рассказ, беседа, спор), научного (отзыв, реферат, выступление, *доклад, статья, рецензия*), публицистического (выступление, *статья, интервью, очерк*), официально-делового (расписка, *доверенность*, заявление, *резюме*) стилей [там же: 27].

Однако существует реальное противоречие между потребностями участников образовательного процесса в приобретении коммуникативной компетентности и существующими методиками обучения.

О задачах речевого развития говорится и в работах методистов: «В последние годы программы по литературе и русскому языку, современные учебники включают те прозаические и речеведческие жанры, которые в большей степени нацелены на самораскрытие личности, выявление ее внутреннего своеобразия, среди них – письмо, исповедь, страницы из дневника, путевые заметки, лирические очерки, отзывы, рецензии, эссе» [Карнаух 2000: 52].

Однако на сегодняшний день не существует ни одной завершенной методической системы обучения жанру. Н. Б. Руженцева пишет об этом: «Путь от мысли к слову представляется нам в общих чертах следующим: потребность в том или ином виде и форме общения – замысел – выбор жанра – собственно текстообразование с учётом жанровых и прагматических характеристик порождаемого текста. Единый путь текстообразования по логике риторического канона, предлагаемый античной риторикой, кажется нам в связи с современными потребностями в многообразных видах общения весьма проблематичным. Канон (этапы изобретения – расположения – словесного оформления и т.д.) намечает лишь самые общие вехи пути от мысли к

слову. В реальности же изобретается то содержание, которое предписывается выбранным жанром; оно располагается и оформляется так, как задано носителями жанра... Между тем научная и, как следствие, методическая характеристики многообразия жанровых форм весьма далеки от завершения, несмотря на долговременную и плодотворную работу по данной проблеме» [Руженцева 2001: 208].

Обратимся к решению проблемы обучения очерковым формам в существующих на сегодняшний день методиках.

Наиболее развернутая и научно обоснованная методика обучения жанру очерка представлена в методических разработках Т. А. Ладыженской и её школы [Т. А. Ладыженская, Н. В. Ладыженская, Н. А. Ипполитова, Л. П. Авдоница, З. И. Курцева 1998 - 2006]. В них осуществлена попытка классификации художественно-публицистических (газетных) жанров, даются их характеристики в сравнении с аналитическими и информационными жанрами, раскрываются особенности определённого жанра, рассматриваются вопросы работы над композицией жанра, даются указания, инструкции и упражнения для самостоятельной работы над письменным текстом в рамках того или иного жанра. Понятия литературный жанр и жанр речевой в методической системе Т. А. Ладыженской разграничиваются. В 8 классе учащимся предлагается знакомство с портретным очерком, а в 9 – с путевым.

Обратимся к методике путевого очерка в представлении авторов комплекса Т. А. Ладыженской.

В учебнике «Риторика» для 8 класса [Ладыженская 1998: 147] приводится следующая классификация:

ОЧЕРК

Проблемный Судебный Путевой Портретный Коллективный портрет

В методическом руководстве для 8 класса авторы приводят последовательность работы над портретным очерком, которую, на наш взгляд, можно с успехом использовать и при работе с путевым очерком:

- Определяем место портретного очерка среди огромного многообразия различных жанров, что позволит школьникам уз-

нать новое об уже известном и получить дополнительные сведения;

- знакомим школьников со своеобразием портретного очерка и в то же время его «родством» с другими жанрами;
- анализируем вместе с учащимися наиболее интересные портретные очерки, чтобы проникнуть в поэтику текста;
- знакомим школьников с процессом создания произведений этого жанра;
- формируем у учащихся некоторые навыки написания портретного очерка [там же: 109].

В начале раздела учебника «Путевой очерк» авторы напоминают учащимся о том, что все устные высказывания и письменные тексты облакаются в определенные жанры.

На первом этапе работы происходит знакомство с отличительными особенностями путевого очерка: тема, композиция, задачи автора. В качестве примера приводится отрывок из путевых очерков Н.М. Карамзина. Перед учащимися ставится цель выявить задачу писателя, особенности содержания, своеобразие личности путешественника.

Так происходит ознакомление девятиклассников с *первым жанрообразующим признаком путевого очерка – яркая авторская индивидуальность*.

На втором этапе учащиеся изучают значительную роль заголовка в путевом очерке: Задание к упражнению № 247 позволяет установить зависимость между основной мыслью текста и заголовком.

На третьем этапе авторы учебника указывают на необходимость сбора материалов к путевому очерку, в том числе и наглядных (фотографий, открыток, слайдов, видеозаписей). Так учащиеся знакомятся со *вторым жанрообразующим признаком путевого очерка: «подлинный, жизненный материал, который может постигнуть тот, кто много видел и умел наблюдать»*.

Говоря об отличии путевого очерка от заметки, создатели учебника пытаются сообщить о *третьем жанрообразующем признаке путевого очерка – его проблемности*: «Если в заметке можно ограничиться сообщением о том, что вы видели, то в путевом очерке автор, как правило, раскрывает *проблему*, ради

которой было предпринято путешествие, рассказывает о том, что ему пришлось испытать, пережить...» [там же: 201].

Здесь же авторы называют *следующие жанрообразующие признаки путевого очерка: пейзажные зарисовки и портреты людей*: «Вы можете включить в свой путевой очерк пейзажные зарисовки, портреты людей, передать их разговор. Размышляя об увиденном, вы ставите вопросы, которые могут быть интересны многим» [там же].

На четвертом этапе создатели учебника предлагают учащимся выявить разницу между выдумкой и домыслом, пытаться таким образом донести до девятиклассников мысль о наличии документальности в путевом очерке. Безусловно, различие между художественным и документальным в очерке чрезвычайно значимо. Об этом жанрообразующем признаке очерка велись настоячивые споры среди теоретиков журналистики. На наш взгляд, данный фактор значим для жанра очерка в целом, не для путевого очерка в частности. Поэтому о нем можно сказать на первом этапе работы с жанром очерка в 9 классе, когда происходит повторение изученного в 8 классе.

На пятом этапе учащиеся знакомятся со следующим *жанрообразующим признаком путевого очерка: интимизацией* (проявлением индивидуальности автора). Но авторы учебника очень нечетко формулируют специфику этого фактора путевого очерка, никак его не называя, а только ставя перед детьми поисковую задачу: - *Проследите, как раскрывается внутренний мир И. А. Гончарова в путевом очерке «Два случая из морской жизни».*

В выводе присутствует та же описательность: «Если в портретном очерке в центре повествования герой, о котором ведется рассказ, то в путевом очерке сам автор оказывается тем центром, вокруг которого группируются факты, события, предметы» [там же: 202].

На шестом этапе девятиклассники, по рекомендации создателей учебника, снова возвращаются к разговору о «подлинной правде жизни». Не ясно, к чему стремились авторы, предлагая детям выполнить следующее задание: *«Прочитайте отрывок из произведения И. А. Гончарова «Фрегат «Паллада». Вспомните в этот внешний мир, который изображает автор. Что увидели вы, совершив это путешествие вместе с писателем?»*

Какие реалии быта, нравов, приметы времени воспроизведены Гончаровым точно и ярко?» Что новое должны найти учащиеся в жанровых признаках путевого очерка, не поясняется.

На седьмом этапе школьники усваивают особенности языка и стиля путевого очерка. Единственная ценная информация, сообщаемая учебником, – это напоминание о сочетании в путевом очерке художественных и публицистических средств. На наш взгляд, о языковых особенностях путевого очерка надо вести речь более полно, упоминая следующие: 1) включение прямой речи в путевой очерк – самое распространенное средство включения чужой речи; 2) использование разнообразных языковых и речевых средств; 3) неограниченность лексического состава текста; 4) многообразие синтаксиса; 5) широкое использование вставных конструкций; 6) употребление сложных предложений с различными осложняющими конструкциями; 7) использование неопределенно-личных предложений; 8) введение в текст путевого очерка номинативных предложений в связи с использованием микротекстов-пейзажей [Смелкова 2004: 235- 238].

На заключительном этапе идет постановка практического задания: «Создайте свой путевой очерк».

Собирайте материал:

- записывайте свои впечатления, мысли и чувства;
- наблюдайте, смотрите, постарайтесь увидеть и понять быт и нравы людей, их занятия и интересы;
- запишите, снимите на видео или фото интересные места;
- включите свой магнитофон, может быть, вам удастся записать разговор с местными жителями, «подслушанные» диалоги;
- прежде чем приступить к написанию путевого очерка, познакомьтесь с историческими, географическими или иными сведениями.

Весь материал собран. Подумайте:

- каково ваше намерение, во имя чего вы беретесь за перо;
- не забудьте о точном, ярком заголовке;
- о расположении материала, его основных частях;
- о тех точных, ярких словах и выражениях, которые помогут передать ваши мысли, впечатления, чувства.

Не удовлетворяйтесь первым вариантом очерка. Отредактируйте его [там же: 209].

Мы полагаем, что первая часть рекомендаций касается до-текстового этапа создания путевого очерка. Она слишком подробна по сравнению со второй частью, имеющей отношение к содержанию очерка. Очевидно, что второй блок рекомендаций должен касаться жанровой модели путевого очерка, чего мы не видим в данном учебном комплексе. Так, здесь ничего не сказано о специфике композиции путевого очерка.

В завершение раздела авторы рекомендуют очень ценное с точки зрения коммуникативно-деятельностного подхода к обучению текстосозиданию задание – не просто написать путевой очерк, а провести конкурс на самый интересный (яркий, необычный, наиболее своеобразно иллюстрированный) путевой очерк. Это задание придает процессу обучения личностноориентированный характер.

В целом достоинства методики школы Т.А. Ладыженской при обучении путевому очерку следующие:

- представлена научно обоснованная последовательность обучения жанрам: в 8-м классе - портретный очерк, в 9-м классе - путевой очерк, в 10 классе - проблемная статья;

- осуществлена попытка классификации газетных жанров на основании авторской цели, дается характеристика художественно-публицистических жанров в сопоставлении с информационными, аналитическими и художественными;

- раскрыты особенности и дана достаточно подробная характеристика отдельных жанров;

- даны инструкции, упражнения и задания для самостоятельной работы учащихся над письменным текстом в рамках той или иной жанровой разновидности;

- определены методические цели и общие задачи учителя при организации работы учащихся над конкретными жанрами; приведены анализ текстов-образцов и принципы формирования навыков написания текстов в рамках того или иного жанра.

Назовем недостатки, свойственные, на наш взгляд, УМК по риторике для средней школы авторского коллектива под редакцией Т.А. Ладыженской:

- отсутствие четкой системы жанрообразующих признаков путевого очерка, выделяемых, например, в методических рабо-

тах М. Н. Кима 2000, 2004, З.С. Смелковой, Л.В. Ассуировой, М.Р. Савовой 2004;

- отсутствие прагматической рамки путевого очерка, выделяемой в разработках Н.С. Болотновой и Н.Б. Руженцевой;

- отсутствие анализа особенностей композиции путевого очерка,

- отсутствие четких рекомендаций, касающихся стиля и языка путевого очерка;

- наличие рекомендаций описательного типа: «Не констатировать, не перечислять, а зримо, наглядно изображать, исследовать, размышлять об увиденном, углубляясь в поиски причин, высказывая свою точку зрения».

В учебном комплексе, созданном под редакцией М. М. Разумовской и П.А. Леканта (1999 – 2008), делается попытка обучения текстопорождению через категории типа речи и стиля. Авторы различают разговорный стиль речи, цель которого – общение, и книжные стили: художественный (цель – воздействие); научный (цель – сообщение, объяснение); официально-деловой (цель – сообщение, инструктирование); публицистический (цель – воздействие). Таким образом, М.М.Разумовская и ее соавторы связывают коммуникативную категорию цели общения со стилем речи. По обобщенному (типовому) значению выделяются три основных типа речи: повествование, описание, рассуждение.

С этими типами речи соотносится многообразие форм. Например, тип речи описание предполагает описание предмета, места, состояния человека, состояния окружающей среды и т.п.; повествование может быть изобразительным, информативным и др.; рассуждения бывают трех основных видов: рассуждение-доказательство, рассуждение-объяснение, рассуждение-размышление; внутри этих типов также возможна дифференциация форм организации текста. Жанр методистами определяется как «вид литературных произведений того или иного стиля» [Разумовская 2002: 34].

В учебных пособиях для 7 и 8 классов общеобразовательных учреждений под редакцией М. М. Разумовской дается описание различных публицистических жанров с точки зрения стиля и типа речи. Даются теоретические сведения о стиле и

типах речи, в рамках которых возможно текстопорождение различных жанров. Авторы комплекса считают необходимым сформировать у учащихся навык создания таких публицистических жанров, как репортаж, портрет, очерк, эссе. Очерк, как сообщается в учебном пособии, – один из широко распространенных публицистических жанров. Его темой является общественно значимый факт. В нем рассказывается о конкретных событиях, реально существующих людях. От очеркиста требуется глубокое знание того, о чем он собирается писать.

Одним из видов очерка является путевой. В учебнике для 9 класса описывается работа с путевыми заметками как с разновидностью путевого очерка.

Авторы не проводят дифференциацию между жанровыми разновидностями путевого очерка, употребляя вместо термина «путевой очерк» то понятие «путевые заметки», то «зарисовки». Объем теории по данной жанровой форме также невелик. Своеобразие путевых заметок в том, что они сделаны во время путешествия или сразу по возвращении домой по свежим впечатлениям. Описания природы, местности, достопримечательностей городов и сел; рассказы о людях, с которыми повстречался в пути, о местных обычаях составляют содержание путевых заметок.

Путевые заметки всегда субъективны: в них раскрывается и сам автор, содержится его оценка увиденного. Они всегда эмоционально окрашены.

В путевых заметках наряду с информативной речью широко используется речь изобразительная, что сближает этот жанр публицистики с художественной речью.

Для авторов учебников особо значима информация о типовых фрагментах в данной жанровой форме: «Ведущим типом речи в путевых заметках обычно бывает повествование, в котором отражается перемещение автора во времени и пространстве; преобладают же в тексте различные описательные фрагменты, «фотографирующие» местность, природные объекты, людей, животных; возможны и рассуждения с обоснованием оценки или рассуждения-объяснения» [Разумовская 1999:199].

Методика обучения текстопорождению путевых заметок следующая:

1. Анализ образцового текста по плану, который удачно может быть переведен в алгоритм работы с данной жанровой формой;

2. Обработка наиболее сложных, с точки зрения авторов, аспектов создания путевых заметок: составление плана и типологической схемы;

3. Анализ композиции и средств межфразовой связи;

4. Анализ изобразительно-выразительных средств, использованных в тексте;

5. Продолжение текста по данному началу,

6. Написание собственных путевых заметок.

Методическая система М.М. Разумовской, имеющая целью обучение текстопорождению через категории типа речи и стиля, может быть названа недостаточной в связи с тем, что анализ жанра в данной методической системе дается с позиции лингвистики текста, а не с позиции теории жанра и поэтики. Такой анализ представлял бы нам более всесторонним и последовательным.

Выше мы анализировали методические системы обучения жанру очерка, предназначенные для средней школы. Существует также серьезная литература, созданная для высшей школы.

Наибольшего внимания заслуживает пособие для начинающих журналистов З.С. Смелковой, Л.В. Ассуировой, М.Р. Савовой «Риторические основы журналистики: работа над жанрами» (2004), представляющее собой опыт обучения текстопорождению жанровых форм по логике риторического канона. Нам это методическое пособие интересно, поскольку оно опирается на двухтысячелетние классические традиции и имеет завершенную систему с глубокой теоретической базой. В главе, посвященной очерку, авторы характеризуют его как художественно-публицистический жанр, приводя перечень его жанрообразующих признаков (яркое авторское начало, детали, подробности, фрагменты-пейзажи, портретные зарисовки, интимизация, эскизность, ассоциативность).

В качестве примера в пособии подробно анализируется путевой очерк: жанровые признаки, языковые особенности, этапы работы над созданием путевого очерка по логике риториче-

ского канона Аристотеля. Материалом для наблюдений авторами был избран очерк В. Пескова «Кормилец Севера».

- **Инвенция:** выбор и формулировка темы в жанре путевого очерка (современность, жизнь людей во всем ее разнообразии, труд, образование семья, быт, отдых, международные связи). Для эффективного раскрытия темы служат "общие места": род и вид, целое и части, обстоятельство, свойства, определение, причина-следствие, сопоставление. Кроме внутренних "общих мест" в путевом очерке используются и "внешние топосы": статистические данные; цитаты из научных сочинений, газет, журналов, художественной литературы; исторические справки; хроникально-информационные выставки; описания географического характера.

- **Диспозиция:** композиция как одно из главных средств выражения содержания. Выделяются формы построения бессюжетного очерка: хроникальное построение материала; структурное, построенное на причинно-следственных связях; "эссеистская", свободная форма построения.

- **Элокуция:** двуединая природа жанра - художественность и публицистичность - обуславливает употребление языковых и речевых средств в путевом очерке (метафоры, эпитеты, перифразы, эпифонемы, фигуры диалогизма, анафоры, лексические повторы, многосоюзие, антитеза, инверсия, амплификация; уподобление, риторический вопрос, риторическое восклицание и ответствование) [Смелкова 2004: 242-247].

При всей основательности данных методических выкладок, по нашему мнению, их следовало бы дополнить компонентами жанровой модели (*тема, структура, стиль*) и коммуникативно-прагматической рамкой (*образ автора и его позиция по отношению к предмету речи, цель, адресат*).

Среди методистов, которые признают за очерком право на существование в школе, – Т. А. Калганова [Калганова 2004: 143-150]. Она опирается на традиционное определение очерка как литературного произведения, данное в ЛЭС; предлагает небольшие комментарии, касающиеся некоторых жанровых признаков очерка; знакомит учащихся с традиционной типологией очерковых форм, называет разновидности современ-

ного очерка («публицистический монолог, дневниковые заметки, очерк-портрет, очерк-исповедь, очерк-программа»), затем дает всего лишь два упражнения на формирование навыка порождения самостоятельного текста, однако не поясняет, как их выполнить.

Отдельно автор рассматривает жанр путешествия, посвящая ему более или менее подробный экскурс в историю русской литературы XVIII - XIX веков. Очевидно, автор не разводит понятия «литературный жанр путешествия» и «художественно-публицистический жанр путевого очерка».

Переходя к методическим категориям, Т.А. Калганова предлагает писать школьные сочинения в жанре путевого очерка или путевых заметок, никак их не дифференцируя, оговорившись, что тема может быть публицистической или связанной с литературным краеведением. Примерный план для пишущего в жанре путешествие у Т.А. Калгановой таков:

- формулируется тема сочинения;
- определяется цель (дать читателю информацию, вызвать у него определенные чувства: радости, гордости за родину; сформировать высокие нравственные качества, стремление преодолеть негативные явления и др.);
- описывается увиденное, излагаются факты и события;
- высказывается свое отношение к изложенному, можно представить другие точки зрения;
- выбирается стиль изложения (публицистический, художественный или их сочетание в зависимости от содержания) [Калганова 1997: 161].

В трех упражнениях, следующих после теоретического обзора, методист предлагает определить жанровые признаки фрагментов и написать сочинение-путешествие в стиле сентиментализма, романтизма или реализма, придумать тему и заглавие к нему или создать рецензию на сочинение.

На наш взгляд, представленный Т. А. Калгановой материал крайне недостаточен для формирования последовательного навыка порождения очерковых форм: так, в ее учебном пособии не отражены даже структурные элементы очерка.

Выводы.

По нашему мнению, научно и теоретически обоснованными являются дидактические системы крупных учебно-методических комплексов, в то время как авторские разработки (в частности, Т.А.Калгановой) лишь условно могут быть названы методическими, поскольку они не обладают должной теоретической базой жанровых форм, а также технологической программой обучения текстопорождению очерков.

Мы придерживаемся жанроцентрического подхода к обучению созданию жанровых форм, представленному в учебно-методическом пособии Н.Б.Руженцевой «Сочинения разных жанров» [Руженцева 2004], где обучение очерку дается с учетом компонентов модели жанра и его коммуникативно- прагматической характеристики.

Таким образом, обучение тектпорождению жанра очерка включено в программы по русскому языку и риторике, привлекает внимание многих методистов. Однако, как показал проведенный анализ методической литературы, на данный момент не разработаны технологическая модель обучения очерковым формам, критерии оценивания сочинения-очерка с учетом его жанровой природы. Справедливо высказывание Н.Б. Руженцевой: «Лишь последовательные научные исследования в области теории жанра и изучение конкретных жанровых форм могут результативно восполнить этот пробел, предоставив обоснованные данные для дальнейших методических разработок в области текстообразования» [Руженцева 2001: 209]. Быстро меняющиеся реалии школьного образования (введение новой формы итоговой аттестации в форме ЕГЭ) приводит к необходимости пересмотреть отношение к обучению связной речи как одному из средств формирования коммуникативной компетентности учащихся. Сегодня выпускник школы демонстрирует свои коммуникативные умения в профессиональной деятельности не в форме традиционных сочинений на литературную тему. Он должен мобильно вступать в коммуникацию и проявлять ключевые компетенции личности, играющие многофункциональную метапредметную роль, востребованные и в семье, в кругу друзей, в будущих производственных отношениях. Выражением коммуникативной компетентности современного старшеклассника может стать наличие картины мира, сформированность его

языковой личности, проявляющиеся в умении ярко, неповторимо передать свои впечатления от динамично меняющегося мира, в частности, в жанре путевого очерка.

© Усатова О.А., 2008

**Храмкова Е.Ю.,
аспирант
г. Нижний Тагил**

Нарушения языковых норм в устной речи младших школьников

Повышение речевой культуры учащихся - одна из актуальных задач, стоящих перед современной школой. Известно, что одним из показателей уровня культуры человека, мышления, интеллекта является его речь, которая должна соответствовать языковым нормам. Именно в начальной школе дети начинают овладевать нормами устного и письменного литературного языка, учатся использовать языковые средства в разных условиях общения в соответствии с целями и задачами речи. Отклонения от норм литературного языка, т.е. нарушения правильности речи, рассматриваются как речевые ошибки.

Мы рассмотрим грамматические ошибки в устной речи младших школьников, связанные с несоблюдением грамматических норм языка. Грамматические ошибки делятся на словообразовательные (состоящие в неоправданном словосочинительстве или видоизменении слов нормативного языка), морфологические (связанные с ненормативным образованием форм слов и употреблением частей речи), синтаксические (закрывающиеся в неверном построении словосочетаний, простых и сложных предложений).

Рассмотрим каждую группу грамматических ошибок (здесь приводятся ошибки из устной речи учащихся 2 класса МОУ СОШ «Центр образования №1» г. Н-Тагила, а также из работ М.Р.Львова, М.С.Соловейчик, С.Н.Цейтлин).

Словообразовательные ошибки. Велико количество слов, самостоятельно конструируемых детьми. Например, образование с помощью суффиксов существительных от глагола *развлекать* – *развлекатель*, *осваивать* – *осваиватель*. При этом, как

правило, соблюдаются основные фонетические закономерности, связанные со словообразованием, например, чередование последних звуков основы: *щука* – *щучонок* и ср. *волк*–*волчонок*. Все детские новообразования не только не противоречат словообразовательной системе языка, но прямо порождены ею.

Образование существительных от существительных: *орел* – *орлиха*; прилагательных от существительных: *лимон* – *лимоновый*; глаголов от глаголов способом прибавления приставки и постфикса: *дружить* – *раздружиться*.

Детской речи характерны различные видоизменения звучания слова: *здесь*, *тама*, *тута*, *заместо*, *взади*, *еле-как*, *откудова*; видоизменение звуковой оболочки слова: *проздравить*, *завпечатлеть*.

В области словообразования расхождение между системой и нормой языка особенно ощутимо: имеется огромное число «незаполненных клеток». Детское сочинительство в некоторых случаях представляет собой процесс заполнения «пустых клеток» [2, С.27]. Например, на стройке работают бетонщики, *штукатуришки*, монтажники.

Морфологические ошибки. Разновидностями ошибок в словообразовании (морфологических) являются:

а) ошибки в образовании падежной формы существительного (*сапогов* вместо *сапог*, *инженера* вместо *инженеры*, *выбора*, *у меня на глазе*,); ошибки, связанные с неверным определением рода существительных: *пирожки с повидлой*, *белая тюль*, *новая рояль*, *туфли* – *туфель*. Младшие школьники часто отказываются употреблять существительные мужского рода применительно к лицам женского пола: *математичка*, *командирка*. Образование множественного числа существительных, употребляемых только в единственном числе: *Крышу кроют железам*. [1, С.155].

б) ошибки в образовании форм прилагательного сравнительной степени: *более интереснее*, *вялее*, *слепее*, *слабже*, *длиннее*, *красивше*.

в) ошибки в образовании личной формы глагола: *бежат* (вместо *бегут*) или от формы повелительного наклонения: *ляжсь* (вместо *ляг*), *ехай*; образование ненормативной основы настоящего времени при опоре на основу инфинитива: *искать* – *ис-*

каю; деформация разноспрягаемых глаголов: *они не хочут, он хотит.*

г) ошибки в образовании форм местоимений: *ихняя мама, ихней фотографии* (вместо их фотографии).

Синтаксические ошибки. Часто встречаются ошибки в построении сложных предложений. Например: *У них за стеной кого-то, кто-то был; Что он, который лежит, кажется, его зовут Александр, в кого стреляли. Он вышел, потом побежал за ним; Вырвал обложки и куда – то там, поделился находкой.*

Выделяют несколько причин возникновения грамматических ошибок. Во-первых, влияние речи окружающих. Эти нарушения представляют собой элементы особой разновидности языка, обычно называемой «просторечием». Просторечие является мощным отрицательным фактором, воздействующим на формирование детской речи и обуславливающим значительное число разнообразных ошибок. Во-вторых, низкое общее речевое развитие, недостаточная начитанность, бедность словаря.

Исправление и предупреждение речевых ошибок в младшем школьном возрасте является необходимым условием для развития коммуникативных качеств речи.

Литература.

1. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития [Текст] / М. Р. Львов. – М.: Просвещение, 1975.
2. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. СПб., 1997.

© Храмкова Е.Ю., 2008

**Цовбун Е.И.
Стерлитамак, МБОУ
«Гимназия №2»**

Опорные конспекты В.Ф. Шаталова на уроках русского языка

Современная система образования направлена на то, чтобы не только дать прочные знания учащимся, но и пробудить личностный мотив, поскольку главным показателем всесторонне

развитой личности является не сумма знаний, а знания в синтезе с творческими способностями.

Для целенаправленного развития творческого мышления учащихся применяют технологии, направленные на активизацию и интенсификацию деятельности детей.

Среди множества образовательных технологий в аспекте личностно-ориентированного подхода в обучении, на наш взгляд, особое место занимает технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала, разработанная В.Ф. Шаталовым в 80-е годы XX века и успешно применяемая в настоящее время.

Главное место по методике учителя-новатора занимает изобретенный им «опорный сигнал». Это наглядная схема, в которой отражены подлежащие усвоению единицы информации. Конспект весьма лаконичен: короткие ключевые фразы, отдельные понятия, знаки. Расположение материала, стрелки, размер и цвет букв – все продумано и составляет логически стройный алгоритм рассуждения.

В.Ф. Шаталов разработал систему учебной деятельности, обеспечивающую достаточно полную активность на уроке, поскольку учащиеся в письменной, а затем в устной форме воспроизводят содержание опорного конспекта. Кроме того, опорный конспект позволяет вспомнить логику рассказа учителя, и для его прочтения необходимы определенные творческие усилия, понимание, владение речью.

Одна и та же технология в руках разных исполнителей может выглядеть по-иному: здесь неизбежно присутствие стиля преподавания учителя, подготовленности учащихся, их общего настроения и психологического климата в классе. Результаты, достигнутые разными педагогами, будут различными, однако близкими к некоему среднему индексу, характеризующему рассматриваемую технологию.

Преимуществом работы по русскому языку с использованием опорного конспекта является то, что теоретический материал, систематизированный по разделам и темам, представлен компактно, экономно и в то же время доступно для учащихся. Подача материала в обобщенном виде наглядно демонстрирует причинно-следственные связи между лингвистическими явле-

ниями, способствует осознанному восприятию определений и правил.

Использование опорных конспектов на уроках русского языка можно представить такими видами работы, как:

- опорный конспект создается на доске при объяснении нового материала;

- сначала приводятся примеры с пояснениями, а ученикам предлагается записать правило графически и сделать выводы;

- на конкурсной основе каждый ученик составляет свой опорный конспект, даже свое видение правила, и лучшие варианты записываются в тетради-справочники;

- составление опорного конспекта может стать домашним заданием, особенно полезна такая работа во время итогового повторения.

Если опорный конспект составляется классом с помощью учителя в ходе активной познавательной деятельности, то работа ведет к действенному сотрудничеству.

Составлению опорного конспекта предшествуют обычно такие элементы урока, как создание проблемной ситуации, целевая установка, а также словарная работа с новыми терминами. Дальнейшая работа на основе опорного конспекта ведется в системе теоретико-практической деятельности, когда ученики многократно проговаривают правило, опираясь на примеры из упражнений, и самостоятельно выполняют задания. Опорные конспекты могут составляться практически по всем разделам курса русского языка. Один опорный конспект позволяет отразить содержание нескольких параграфов учебника («Главные и второстепенные члены предложения», 5 класс) или даже несколько параграфов за два года обучения («Правописание о-е после шипящих и ц в суффиксах и окончаниях прилагательных», 5-6 классы).

Все опорные конспекты (схемы, таблицы и др.) вносятся учащимися в тетрадь-справочник, которая включает в себя разделы, соответствующие программе. В связи с тем, что учебный материал расположен линейно-ступенчато, то в справочниках появляются «сквозные» опорные конспекты, которые записываются в течение нескольких лет. При этом, заполняя новую графу таблицы, ученики быстро и легко повторяют предыдущие

темы («Правописание не с разными частями речи»). Удобно в этой же тетради иметь и образцы разбора слов и предложений (Синтаксический разбор простого предложения в 5 классе по слову ЦИОВО).

Осмысление и прочное усвоение знаний, формирование умений и навыков связано с изучением материала в системе, осознанием его частей как единого целого и целого как совокупности взаимосвязанных языковых фактов – грамматических признаков понятий, правил, условий действий при их применении.

Составление опорных конспектов, сопоставление и объединение, например, общих условий орфограммы, пробуждает интерес к русскому языку как к науке и развивает творческое мышление.

Применение технологии В.Ф. Шаталова в своей педагогической деятельности не исключает ни традиционных форм и методов работы, ни иных образовательных инновационных моделей построения учебного процесса, где на первый план выдвигается взаимосвязанная деятельность учителя и ученика, активизирующая познавательную деятельность, развивающую творческие способности детей.

© Цовбун Е.И., 2008

Л. С. Чечулина,
доцент кафедры общего
языкознания и русского
языка УрГПУ

Анализ сложных предложений с разными видами связи.

Большинство выпускников школ, поступающих на гуманитарные факультеты вузов, к сожалению, не могут квалифицированно дать характеристику сложных предложений с разными типами связи (далее ССК), так как их анализ в школьной практике проводится весьма формально, без опоры на теоретический материал. Мы попытаемся в данной статье предложить методологию анализа ССК, подробно остановившись на самых трудных его этапах.

К анализу ССК нужно тщательно подготовиться, чтобы избежать ошибок при его выполнении.

Во-первых, необходимо определить, из скольких простых предложений состоит ССК (простые предложения пронумеровать с учетом порядка их расположения в ССК, подчеркивая в каждом из них грамматическую основу).

Во-вторых, нужно заключить в прямоугольники союзы и союзные слова, соединяющие простые предложения в сложном.

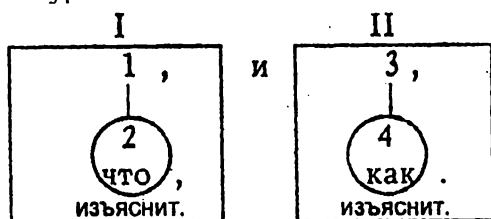
В-третьих, надлежит построить графическую схему ССК, на которую выносятся следующие показатели:

1. Все простые предложения в их взаимосвязи.
2. Знаки препинания между простыми предложениями в составе сложного.
3. Союзы и союзные слова, соединяющие простые предложения в сложном.
4. Типы придаточных предложений (если они есть в ССК).
5. Смысловые части (закljučаются в прямоугольники и обозначаются римскими цифрами сверху).

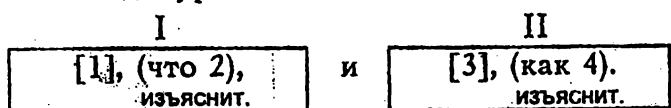
В результате подготовительной работы ССК приобретает следующий вид;

1) По губам и по рукам его было заметно, 2) что он волновался, и 3) Тетка слышала, 4) как дрожало его дыхание. (Чехов А.П. "Каштанка").

Разноуровневая схема:



Одноуровневая схема:



Выполняя подготовительный этап анализа ССК, старшеклассники затрудняются в выделении смысловых частей, в определении ведущего типа связи, в установлении типов прида-

точных предложений, в квалификации смысловых отношений между смысловыми частями.

Дадим подробный комментарий фрагментов подготовительного этапа анализа ССК.

Затруднения при выделении смысловых частей объясняются невниманием к ведущему типу связи и к смысловым отношениям с ССК. ССК могут представить собою одну, две, три смысловых части. При выделении их необходимо опираться на некоторые закономерности¹:

1) ССК, имеющие только одну грамматическую независимую единицу, состоят, как правило, из одной смысловой части, так как все остальные предложения существуют для распространения содержания этой части. Например:

1) Я хочу рассказать, 2) как прекрасен цветущий луг ранним утром, 3) как в шершавых листиках травы накапливается огромная хрустальная капля росы, 4) какой яркий след остается на лугу от твоих ног, 5) как хорош осыпанный росой в лучах солнца обыкновенный хвощ. (Солоухин)

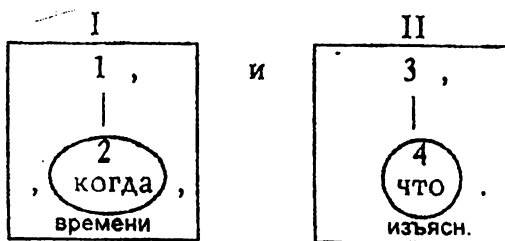
1

2 3 4 5
как, как, какой, как .
изъясн. изъясн. изъясн. изъясн.

2) ССК, имеющие несколько грамматически независимых единиц, обычно делятся на смысловые части. При этом количество смысловых частей может совпадать или не совпадать с количеством главных предложений. Нужно ориентироваться на смысловые отношения в ССК. Например:

1) Он испытывал ощущение, 2) которого он не испытывал с детства: 3) ему показалось, 4) что он сейчас заплачет. (Симонов)

¹ Чеснокова А.Н. Основы изучения ССК в вузе // Изучение русского языка в педагогическом вузе. Вып.4. Свердловск, 1976. С.144.



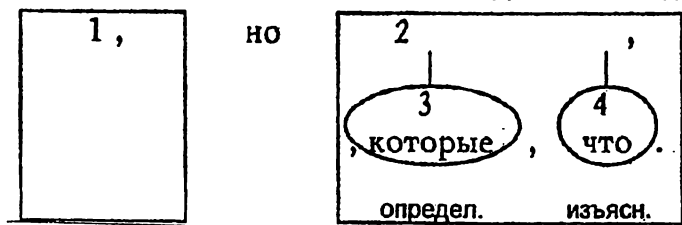
Ведущим типом связи в этом предложении является сочинительная связь, так как данная ССК построена по типу сложносочиненного предложения, то есть наибольшим диапазоном действия обладает сочинительная связь, при помощи которой соединяются не только простые предложения, но и смысловые части.

Таблица № 1

Виды придаточных предложений	Смысловой вопрос к придаточному предложению	Что придаточное поясняет	Средства связи	
			союзы	союзные слова
1. Определительное придаточное	какой? какие?	слово в главном (обычно сущ. или сущ. + указ. слово <i>тот, такой</i> и др.) или местоимения <i>тот, весь</i> и др.		<i>кто, который, какой, чей, что, когда, где, куда, откуда</i> и др.
2. Изъяснительное предложение	падежные вопросы	те члены предложения, которые имеют значение речи, мысли, чувства. Это обычные глаголы.	<i>что, как, чтобы, ли, будто</i> и др.	<i>что, кто, когда, где, почему</i> и др.
3. Обстоятельственные придаточные а) степени и образа действия б) следствия в) цели	как? каким образом? в какой степени? зачем? для чего? с какой целью?	словосочетание {определяемое слово + указательное слово <i>так, настолько</i>) главное предложение главное предложение	<i>что, чтобы, будто, точно, словно, так что, что, чтобы, затем, чтобы, для того, чтобы, с тем, чтобы, как, точно, словно, будто</i>	<i>как, насколько, где, куда, откуда.</i>

г) сравнения	как?	жение главное жение	то, чем, подобно тому как
д) места	где? куда? откуда?	предло- жение	когда, пока, едва, как только, в то время как, с тех пор как, после того как, прежде чем
ж) времени	когда? как долго? с каких пор? до каких пор?	главное предложение	потому что, от- того что. так как, ибо. вслед- ствие того что, тем более что, из-за того что, в связи с тем что, благодаря тому что, хотя (хоть), несмотря на что, пускай (пусть), если, когда, раз, коли, ежели, ка- бы.
з) причина	почему? отчего? по какой причи- не?	главное жение	
и) уступительное	несмотря на что?	предло- жение	
к) условия	при каком усло- вии?		

1) Глаза у нее закрыты, 2) но по мелким судорогам, 3) которые бегали по ее лицу, 2) он догадался, 4) что она не спит. (Чехов)



Придаточное предложение (3) определительное, так как отвечает на вопрос каким?; относится в главном предложении к одному слову - существительному, обозначает признак предмета, присоединяется к главному союзным словом *которые*; придаточное предложение (4) изъяснительное, так как отвечает на вопрос косвенного падежа о чем?; относится в главном предложении к одному слову, обозначающему мыслительную деятельность, присоединяется к главному предложению при помощи союза *что*.

Самым сложным для учащихся является характеристика типов смысловых отношений. Смысловые отношения в ССК определяются, если в ней две и более смысловых частей. В таком случае нужно следовать следующим рекомендациям:

1. Если связь между смысловыми частями сочинительная, то нужно выбирать из того спектра смысловых отношений, которые могут быть переданы сочинительными союзами. Облегчит эту работу таблица № 2.

Таблица № 2

смысловые отношения, выражаемые при сочинительной связи	союзы, служащие для выражения этих значений
1. Одновременность	<i>и, да, ни-ни, тоже, также.</i>
2. Последовательность	<i>и</i>
3. Противопоставление	<i>а, но, да, однако, зато,</i>

	<i>же</i>
4. Возможность одного явления из названных	<i>или, либо, не то - не то, то ли - то ли</i>
5. Чередование явлений	<i>то -то</i>

2. Если связь между смысловыми частями бессоюзная, то можно ориентироваться по пунктуационному знаку, так как он соответствует определенным типам смысловых отношений. См. таблицу № 3.

Таблица № 3

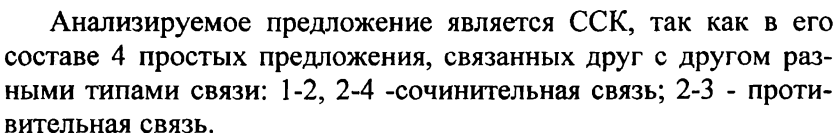
типы смысловых отношений при бессоюзной связи	знаки препонания
1. Перечисление фактов (одновременность или последовательность событий)	запятая или точка с запятой
2. Вторая часть указывает на причину	двоеточие
3. Вторая часть раскрывает содержание первой части	двоеточие
4. Вторая часть дополняет смысл первой части	двоеточие
5. Первая часть ССК указывает на условие	тире
6. Противопоставление	тире
7. Первая часть ССК указывает на время	тире
8. Вторая часть ССК указывает на вывод	тире
9. Вторая часть ССК указывает на следствие	тире

Основные смысловые отношения в ССК могут быть осложнены (дополнены) смысловыми отношениями, "продиктованными" лексическим наполнением смысловых частей. Так в ССК, построенной по типу сложносочиненного предложения, очень часто отношения последовательности событий, выражаемые сочинительным союзом *и* осложняются причинно-следственными отношениями между передаваемыми событиями.

Тетке приснился собачий сон, будто за нею гонится дворник с метлой, и она проснулась от страха (Чехов).

1. Доказать, что сложная конструкция - ССК.

- 1) Люди часто доходят до страсти к добрым действиям, до самоотвержения в пользу ближних; 2) но беда в том, 3) что они и в добре хотят искать счастья, то развлечения, 4) тогда как в добре следовало бы искать только добра. (Белинский В.Г.)



Ведущий тип связи в ССК — сочинительная. Она выражается сочинительным противительным союзом но.

81

В ССК стоят запятые между простыми предложениями, между смысловыми частями стоит точка с запятой.

Мы рассмотрели основные аспекты анализа ССК. Для отработки методологии анализа ССК рекомендуем использовать сложные конструкции из текста Л.Н. Толстого, А.П. Чехова и др.

© Л. С.Чечулина, 2008

РАЗДЕЛ 2. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И РИТОРИКЕ

**Архарова Д.И.
Институт развития
регионального образо-
вания
(г. Екатеринбург)**

Методика выполнения задания «С»: написание сочинения отклика на предложенный и прочитанный авторский текст

На выполнение этого задания на ЕГЭ по русскому языку отводится 1 ч. 30 мин. – 1 ч. 40 мин.

Задание выявляет уровень развития информационно-коммуникативных умений ученика: воспринять содержание текста → понять явную и скрытую информацию текста как проблемную (автор поднимает нравственную проблему) → написать свой текст (от 150 до 300 слов), показывающий 1) результаты восприятия и понимания прочитанного текста и 2) способность соотнести выявленные проблемы с собственными знаниями, жизненным или читательским опытом, 3) уровень умений, которые необходимы для создания тематически цельного, композиционно продуманного, связного и выразительного текста в научно-учебном стиле.

Выполнение этого интересного и очень актуального по своему содержанию задания целесообразно вести по следующему алгоритму.

I. Подготовка к написанию сочинения.

I.1. Внимательно до конца прочитать текст. Выдвинуть для себя предположение, что текст написан о том-то: о чем или о ком. Прочитав анализируемый текст, можно предположить, что он о событиях, в которых принимает участие группа одноклассников, среди которых новый ученик. Особо выделены в тексте «новенький», Димон (он же «я», т.е. повествователь), Колька Лыков, Сережка Романов, Толька Власов.

1.2. Чтобы восприятие содержания текста было более полным, полезно составить схему событий, причем сначала на фабульном уровне (завязка → развитие действия → кульминация → развязка), затем на сюжетном (экспозиция и подробности к фабульным событиям).

Фабульный уровень выявляет основные, значимые события в художественном тексте, сюжетный – второстепенные события, описания, рассуждения, авторские отступления.

При выявлении основных событий текста надо знать, что завязка – это событие (и 1-2 предложения в тексте), развитие действия «умещается» в 3 события (и оформляется 3-4 предложениями в тексте), кульминация – это пятое событие (в тексте его воплощает 1 предложение); развязка – 6-е событие – может следовать за кульминацией, если в тексте всего лишь одно кульминационное событие, или совпадать с кульминацией.

Но в художественном тексте чаще бывает несколько кульминаций, тогда развязка «наступает» после последней кульминации.

Для составления схемы фабульных событий надо знать 3 лингвистические характеристики тех предложений, в которых эти события воплощены:

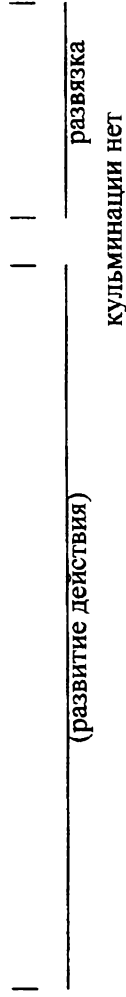
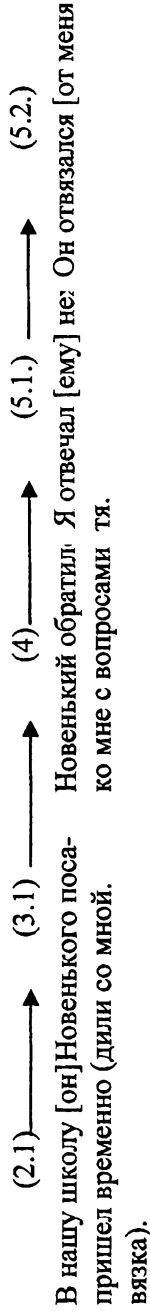
1. Сказуемое в них, как правило, оформлено глаголом совершенного вида;

2. В позиции подлежащего и/или дополнения названы имена всех главных действующих лиц (см. выше п. 1.1.);

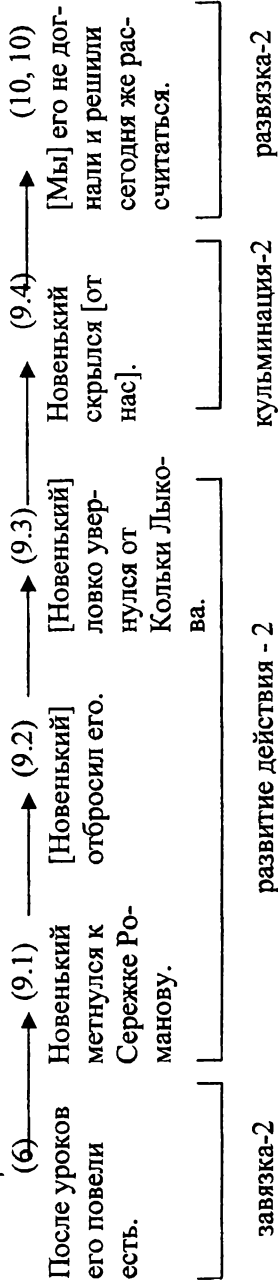
3. Часто в начале таких предложений стоит слово / словосочетание со значениями времени: однажды, вдруг, в один прекрасный день (завязка), потом, затем, вскоре, на следующий день (развития действия), в конце, напоследок (развязка).

Фабульная схема нашего фабульного текста такова:

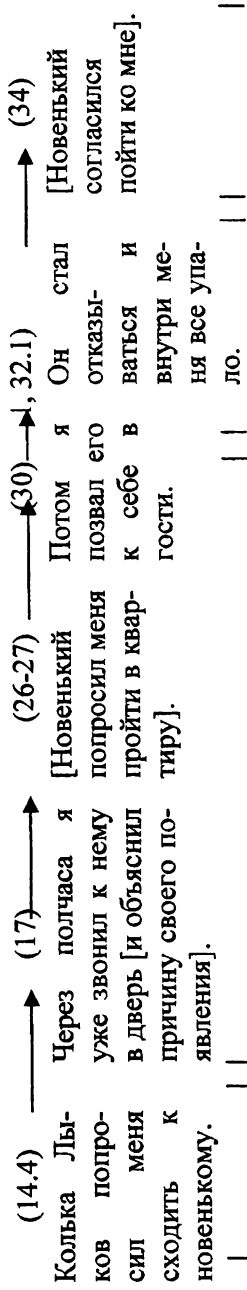
I композиционный ход



II композиционный ход



III композиционный ход



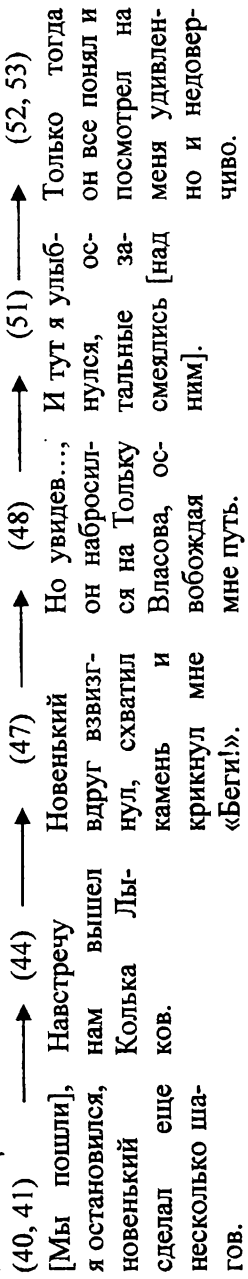
завязка-3

развитие действия - 3

кульминация-3

звязка-3

IV Композиционный ход



завязка-4

развитие действия-4

кульминация-4

При построении этой схемы мы видим четкую цикличность происходящего, большое количество фабульных (важных для автора и читателя событий), почти протокольность событий.

Все эти попутные наблюдения важны для понимания скрытых смыслов текста, прежде всего при работе с авторской позицией.

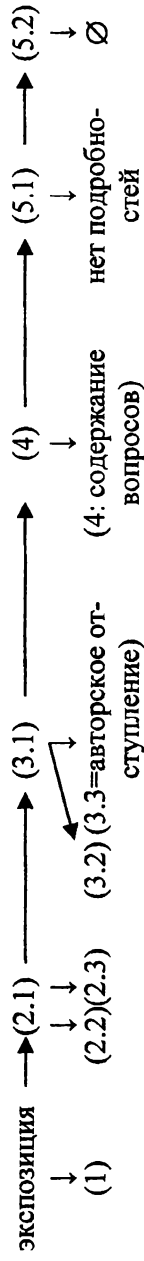
I.3. Работа с сюжетной схемой текста

На этом этапе надо увидеть те предложения текста, в которых оформлены все детали происходящего.

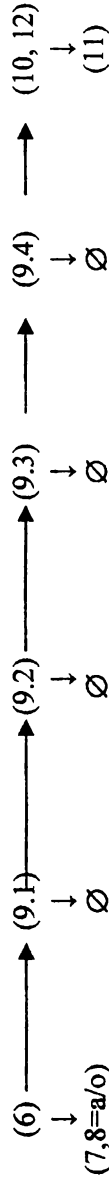
Важно выделить так называемые авторские отступления, в которых автор эмоционально комментирует события, глядя на них как бы со стороны.

Без текстовых выписок сюжетная схема выглядит так (при работе на ЕГЭ с черновиком текста это присоединяется к схеме фабулы):

I композиционный ход



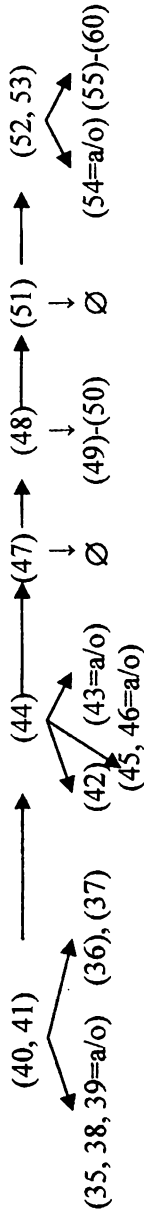
II композиционный ход



III композиционный ход



IV композиционный ход



Видим, что, во-первых, подробности распределены неравномерно: это всегда свидетельствует о большом авторском волнении. Во-вторых, все они содержат объяснения не очень красивых поступков повествователя. К действиям «новенького» таких пояснений нет, но они все выведены на уровень основной, фабульной информации. И тогда смысл первого и последнего предложений начинает восприниматься и пониматься очень двойственно: с одной стороны, повествователь хотел бы встретить того мальчика, которого он предал, а с другой – пути их не сходятся (60-е предложение), да и имени его повествователь не помнит (1- предложение). Мы понимаем, что автор и повествователь абсолютно разные личности.

I.4. Работа с образной информацией текста (авторская, сугубо индивидуальная интерпретация фабулы и сюжета, авторская картина мира).

Образная информация на уровне I композиционного хода: «новенький» открыт, ненавязчив, повествователь (я) подчеркнул то небрежен, капризен, обидчив.

Образная информация в рамках II композиционного хода: «новенький» знает о «прописке» и ведет себя в невыгодной для него ситуации смело, находчиво. повествователь стремится объяснить и даже оправдать школьную «дедовщину».

Осмысление фабульной и сюжетной информации в рамках III композиционного хода позволяет увидеть такую образную информацию текста: «новенький» открыт для общения, доверяет собеседнику, принимает на себя ответственность за «побитого друга», понятие дружбы для него чрезвычайно значимо; повествователь ради возможной (!) похвалы без малейшего сомнения и стыда осуществляет свой план, проявляя те качества, о которых ему говорили приятели (см. 15, 16 предложения).

IV композиционный ход позволяет предполагать в тексте такие образные смыслы: авторские отступления говорят об огромном страхе, который испытывает повествователь, но не называет его причину. Мы можем предположить, что это страх перед совестью. Но это не мешает ему довести до конца задуманный подлый план, хотя «новенький» в драке теперь думает не только и не столько о себе, сколько о своем «друге». Автор-

ское отступление (предложение 54) после последней развязки все-таки говорит о муках совести повествователя.

Интересно послесловие. Муки совести вроде бы дали нужный результат: повествователь приблизился к пониманию важных нравственных истин, но только при воспоминаниях о школе, о «новеньком», хотя имя его забыл и никак не соберется в тот район города, где живет «новенький».

1.5. Работа с проблемной ситуацией текста.

Буквальная (фабульная + сюжетная) и образная (индивидуально-авторская) информация текста должны быть интуитивно общены на уровне общечеловеческих, вечных нравственных истин (проблем, вопросов, не имеющих однозначных ответов).

На этом этапе подготовки к написанию сочинения полезны 5 приемов.

1-й прием. Прописать в черновике названия тех нравственных вопросов (проблем), которые, как Вам кажется, затрагивает автор текста. Удобно записи оформить с помощью такой формулы: слово «проблема» («вопрос») + абстрактное существительное в форме Р.п., называющее проблему:

а) автор поднимает проблему совестливости, порядочности, надежности человека, т.е. проблему нравственного идеала;

б) автор также рассматривает проблему человеческого малодушия, душевной / духовной трусости, несостоятельности человека в стремлении достичь нравственный идеал;

в) автор также размышляет над тем, что мешает человеку воплотить в своей собственной жизни необходимый и понятый, прочувствованный им нравственный идеал (другими словами, что делает человека малодушным, нравственно несостоятельным), и приходит к выводу, что это давление социума (так принято всеми, например, «прописка» - это неписаное правило), это слабое личностное начало, стремление угодить сильному, душевная черствость, неспособность к верному нравственному выбору в конкретной жизненной ситуации.

2-й прием. В составленном списке надо подчеркнуть названия тех 4 проблем, которые кажутся наиболее значимыми (см. выше подчеркнутое).

3-й прием. Надо перевести названия проблем в форму суждения (предложения): название проблемы становится подлежа-

щим или дополнением, к нему подбирается сказуемое с учетом буквальной и образной информацией текста.

(1) Нравственный идеал (совестливость, порядочность, надежность) необходим, хотя его достижение часто бывает трудным.

(2) Слабое личностное начало, душевная несостоятельность, малодушие человека часто мешают достижению нравственного идеала в собственной жизни.

(3) Социум (общество) часто грубо навязывает модель безнравственного поведения.

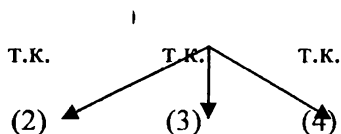
(4) Неспособность к верному нравственному выбору в конкретной жизненной ситуации может стать причиной неверного поступка.

Обратите внимание на отсутствие категоричности в каждом из суждений.

4-й прием. Надо выбрать наиболее широкую проблему. В нашем случае это проблема достижения нравственного идеала.

5-й прием. Надо построить информационно-логическую схему текста из полученных 4-х суждений, используя логикориторические связки: *так как, поэтому, когда, если, хотя* и синонимы к каждой из них (*ибо, потому что, несмотря на* и др.), а также результаты 4-го приема.

Самая широкая проблема из сформулированных нами является основной проблемой авторского текста (см. оценочный критерий 1), остальные, являясь более частными в авторском тексте, комментируют ее (см. оценочный критерий 2).



Вывод: лишь действительно преодолев собственное малодушие, мы сможем приблизиться к нравственному идеалу.

1.6. Работа с авторской позицией (убеждениями автора), представленной в тексте (см. оценочный критерий 3).

Эмоциональная часть этой позиции рассматривалась выше: автор не одобряет малодушие повествователя, он очень взволнованно показывает проявление душевной несостоятельности своего героя в детстве и намекает на то, что последствия этого неверного нравственного выбора в детстве до сих пор сказываются на его судьбе.

Рациональная часть этой позиции полностью отражена в информационно-логической схеме текста (см. выше).

И.7. Аргументация собственного мнения (оценочный критерий 4): подбор 2 собственных аргументов к проблемам, затронутым автором в тексте, на основе знаний, жизненного / читательского опыта.

Аргумент может включать в свой состав суждение (тезис) и пример, только суждение или только пример.

Поскольку система суждений нами выстроена, то сейчас надо к ней подобрать примеры, иллюстрирующие всю выстроенную нами систему суждений, отражающих проблемную информацию текста.

Читательский опыт может подсказать следующее: 1) Р. Раскольников с огромным трудом преодолел свой страх (малодушие) перед необходимостью раскаяния, признания, отказа от теории «сильной личности»; 2) Понтий Пилат дорого заплатил за свой малодушный выбор, приняв решение казнить Га-Ноцри.

Жизненный опыт и знания могут подсказать аналогичные примеры из жизни известных личностей.

Написание черновика сочинения – отклика на прочитанный текст (150-300 слов)

II.1. Полезно знать, что оптимальный объем этого сочинения – 220-230 слов, что в пересчете на строчки формата А4 и с учетом среднего почерка составляет ≈ 50 строк.

Общепринятый объем вступления – 1/8 часть, т.е. 6,5-7 строк. Заключение – это 1/16 часть от 50 строк, т.е. 3-4 строки.

Расположение разделов основной части удобно выстраивать в соотношении с риторической схемой свободного рассуждения: разъяснение темы (7-9 строк), комментарий основной проблемы авторского текста на основе составленной информационно-

логической схемы (10-11 строк), первый и второй примеры (по 11-12 строк каждый).

Ниже, в п. II.2-II.6, мы предложим алгоритм написания чернового варианта сочинения – отклика, сосредоточившись только на требованиях к смысловой цельности, логичности и связности текста, а также последовательности изложения (см. оценочный критерий 5).

Совокупность фраз, рекомендуемых для использования в черновом варианте сочинения, не даст «готового» текста, их совокупность – это лишь логико-композиционная модель текста сочинения, требующая правки с учетом требований к точности и выразительности текста (см. оценочный критерий 6).

II.2. Вступление (строгое) состоит из 3-4 предложений. В первом уместно сказать о ситуации, побудившей к написанию сочинения – отклика: *Я прочитал(а) отрывок из книги ... автора*

Во втором – свободно перечислить проблемы, которые автор затронул (см. п. I.2): *Автор поднимает проблемы человеческого малодушия, духовной несостоятельности и предлагает читателю найти причины появления этих качеств, мешающих человеку делать правильный нравственный выбор в конкретной жизненной ситуации.*

В третьем предложении надо использовать суждение, оформляющее основную проблему авторского текста (см. п. I.5, прием 3), оно в сочинении станет основной мыслью творческой работы: *Автор считает, и я с ним согласен / согласна, что ответственность нравственному идеалу человеку необходимо, но его трудно достигнуть.*

Обратите внимание на то, что в последнем предложении предъявлено и Ваше мнение, обосновывать которое надо примерами. Кроме того, заявлена и часть авторской позиции (*автор считает...*).

Основная часть начинается с краткой презентации темы. В художественном тексте темой (о ком / о чем написан текст?) яв-

ляются действующие лица; в данном разделе используется образная информация о них (см. п. I.2): *Эти сложные нравственные проблемы автор рассматривает на примере ситуации из школьной жизни. Новый ученик в классе, открытый, честный мальчик, умеющий за себя постоять, высоко ценящий дружбу не только на словах, был малодушно предан учеником – соседом по парте – во имя соблюдения написанных правил школьной жизни и ради похвалы одноклассников.*

Вступление и презентация темы оцениваются по первому оценочному критерию: выделить одну из проблем текста.

Во втором разделе основной части надо прокомментировать выделенную проблему. Удобно делать это, используя информационно-логическую схему (см. п. I.2, прием 5): *Автор взволнован вопросами: что же делает человека малодушным, душевно черствым, ненадежным? Автор текста, С. Надыршин, в качестве первой причины называет слабое личностное начало. Второй причиной автор считает слепое соблюдение малодушным человеком «неписанных» общественных «законов», дурных традиций. Третьей причиной малодушия С. Надыршин считает неспособность к верному нравственному выбору в конкретной жизненной ситуации, а следствием – безнравственное поведение, например, предательств. Но автор надеется, что человек в состоянии устыдиться себя такого и преодолеть свою ненадежность.*

Обратите внимание, что комментарий к основной проблеме соединен с обозначением эмоциональной составляющей авторской позиции (см. оценочный критерий 3).

Обратите внимание, что комментарий к проблеме не может быть только негативным. Заключительная часть комментария должна быть обнадеживающей, тем более что в формулировке основной мысли есть слова: «...трудно, но необходимо».

В третьем разделе основной части приводится первый аргумент (пример) к тем доводам, с помощью которых комменти-

ровалась основная проблема авторского текста (ее словесная формулировка стала основной мыслью сочинения).

Этот фрагмент удобно писать по следующей модели (схеме): композиционная разводка, предупреждающая о переходе к примерам,

краткая аннотация к содержанию фрагмента на уровне ее буквальной (фабульной + сюжетной) информации,

ориентированный на основную мысль сочинения (см. конец вступления) и доводы к ней (см. второй раздел основной части сочинения) пересказ содержания примера на уровне его образной информации,

оценочное обобщение этого пересказа при свободном использовании формулировок основной мысли сочинения и доводов к ней.

Русская литература дает читателю богатую пищу для размышления над этими же проблемами. Вспомним Родиона Раскольникова из романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» (эти два предложения оформляют композиционную разводку). После убийства старухи-процентщицы он всех гонит от себя – и верного друга, и сестру, желающих ему помочь (аннотация на уровне буквальной информации). Муки совести соединяются в его поведении с изрядной долей малодушия (образный пересказ), Раскольников ищет свой нравственный идеал, но как часто он слаб и противоречии в этом поиске! (оценочное обобщение на основе свободного повтора основной мысли и одного из доводов).

Четвертый раздел основной части содержит 2-й аргумент (пример) и пишется по той же схеме.

Заключение пишется на основе вывода, намеченного при работе с информационно-логической схемой авторского текста (см. I.6).

Вывод перекликается с основной мыслью сочинения, но шире ее по смыслу.

Вера в человека позволяет надеяться на его способность преодолеть свою слабость и несостоятельность, хотя трудности в достижении нравственного идеала очень велики.

Текст

(1) Не помню, как его звали. (2) Он жил на Сортировочной и в нашу школу перешел временно, потому что его мать положили в больницу, а здесь, в третьем микрорайоне, жила бабушка. (3) Новенького посадили со мной, и это мне не понравилось: значит, когда я просил посадить меня с Колькой Лыковым – нельзя, посадите с Саней Табуховым – опять нельзя, а тут, оказывается, можно!

Новенький несколько раз обратился ко мне с какими-то дурацкими вопросами: «как зовут?», «где живешь?»... (5) Я отвечал нехотя, сквозь зубы, и он отвязывался.

А после уроков его повели бить. (7) Это называется «прописка». (8) Бьют несерьезно, больше для формя, как говорится, ничего личного, просто традиция такая. (9) Новенький, увидев толпу, которая его окружила, метнулся к стоящему рядом Сережке Романову, отбросил его ударом в сторону и, ловко увернувшись от Кольки Лыкова, словно ветер, скрылся в дворах. (10) За ним побежали, но догнать не смогли. (11) Сережка Романов, всхлипывая, вытирал кровь с разбитой губы, а мы хмуро смотрели на него. (12) Решили не ждать завтрашнего дня, а расчитаться с новеньким сегодня же, во что бы то ни стало.

(13) - Димон, ты же сидел с ним! (14) Зайди к нему, позови его к себе домой – музыку там послушать или чего ещё... – попросил меня Колька Лыков. (15) – Ты же умный, схитри как-нибудь, чтобы он вышел на улицу.

(16) Мне польстило, что ко мне обратился Колька, что он при всех назвал меня умным, что поручение, которое требует смекалки и находчивости, по его мнению, могу выполнить только я.

(17) Через полчаса я уже звонил в дверь квартиры, где жил новенький.

(18) - Тебе чего?

(19) - Как чего? (20) Посмотреть в твои глаза! - насмешливо сказал я. (21) - Ты-то умчался, как быстроногая лань, а я за тебя получил по полной программе.

(22) - А ты-то при чём?

(23) - Как при чём? - удивился я. (24) - Мы же вместе сидим, значит, мы друзья, вот мне за тебя и вломили! (25) До сих пор рёбра болят... (26) Пройти-то можно?

(27) - Проходи...

(28)Мы попили чай, он показал свои рисунки... (29)Неплохо он рисовал. (30)Потом я посмотрел на часы и позвал его к себе в гости.

(31) – Давай только не сегодня!

(32) Внутри у меня всё упало: ребята из нашего класса уже ждали нас в засаде возле недостроенного дома.

(33) – Понимаешь: у меня братишка болеет, и я хотел, чтобы ты нарисовал ему какую-нибудь картинку, он любит разные сказочные сюжеты...

(34) - Ну, раз так, то пойдём...

(35)Тот путь я помню до сантиметра, словно шёл босиком по гвоздям. (36)Новенький что-то говорил мне, а я торопливо кивал головой. (37)Недостроенный дом. (38)Я вижу выбитый асфальт, рулоны рубероида, краешек пакета, где лежат альбомные листы и краски... (39)Горячий воздух, словно напильник, режет мою грудь. (40)Я остановился. (41)А новенький сделал ещё несколько шагов. (42)Кусты шевельнулись. (43)Всё! (44)Навстречу нам медленно вышел Колька Лыков и зловеще улыбнулся.

(45)Самое страшное было дальше. (46)Судьба, видно, решила провести меня до последнего круга моего ада. (47)Новенький вдруг взвизгнул, схватил камень и крикнул: «Димон, беги!». (48)Но, увидев, что нас уже окружили, что мне не убежать, он набросился на Тольку Власова, освобождая мне путь.

(49) - Димон, беги! (50)Чего ты стоишь?

(51)И тут я улыбнулся, а остальные засмеялись. (52)Только тогда всё понял и посмотрел на меня. (53)Удивлённо, недоверчиво. (54) В ту секунду мне показалось, что сожжённая этим взглядом кожа, словно чулок, сползла с моего тела...

(55)...Уже много лет я мечтаю кого-то спасти: вытащить тонущего из воды, защитить девушку от хулиганов, вынести раненого с поля я согласен даже умереть, совершая героический поступок. (56)Но никто на моём пути не тонет, никто не горит, никто не просит меня о помощи. (57)В жалобно протянутых ладонях я несу своё окровавленное сердце: все надеюсь, что когда-нибудь увижу преданного мною паренька и он меня простит. (58)Или хотя бы поймёт. (59)Или, по крайней мере, выслушает. (60)Но он живёт где-то на Сортировочной, в нашу школу его

перевели временно, и наши жизненные пути всё никак не могут пересечься.

(По С. Надыршину)
© Архарова Д.И., 2008

Быкова Г.И.,
доцент кафедры теории и
методики обучения рус-
скому языку

К вопросу о формировании языковой личности студента факультета русского языка и литературы

Обращение к проблеме воспитания языковой личности школьников обусловлено социальными, психологическими и педагогическими причинами. С социальной точки зрения, постановка данной проблемы вызвана демократическим обновлением нашего общества, гуманизацией всей системы обучения. Гуманизация образования и обучения представляет собой ориентацию на создание наиболее благоприятных условий для развития личности обучаемого, его самоопределения, самосовершенствования и самореализации.

На современном этапе перед школой встает одна из актуальных задач – задача воспитания языковой личности, что предполагает наличие таких способностей у человека, которые обуславливают уровень владения родным языком.

В последние годы становится очевидным противоречие между потребностью общества в выпускниках школы с высоким уровнем владения языком и недостаточной разработанностью методики и технологии, обеспечивающих эффективность воспитания языковой личности школьников в процессе преподавания русского языка. Таким образом, обозначилась проблема, требующая научного разрешения и состоящая в необходимости разработки и апробации основных методико-технологических средств, которые бы обеспечили воспитание языковой личности школьников.

В теории развития личности ведущими исследователями (Л.И.Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев и др.) определены структура личности этапы ее становления.

В лингвистической и психолингвистической науке появились труды, в которых разрабатываются аспекты воспитания языковой личности (работы Г.И. Богина, Ю.Н. Караулова, И.Р. Гальперина и др.). При этом языковая личность трактуется по-разному: как «целостный феномен» (Ю.Н. Караулов), как «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности» (Г.И. Богин), как «совокупность способностей человека, взаимосвязанных с уровнем овладения языком» (Н.Е. Богуславская). Таким образом, развитая языковая личность – это личность, свободно владеющая большим запасом языковых (лексических и грамматических) средств, правильно и эффективно использующая их в разнообразных видах общения (монолог, диалог и другие формы полилогического общения) с учетом реальной коммуникативной ситуации.

В процессе исследования проблемы воспитания языковой личности нами были определены сущность и структура языковой личности школьников. Под языковой личностью школьников мы понимаем совокупность таких способностей и характеристик, которые обуславливают создание и восприятие речевых произведений, а в целом – уровень владения языком. К числу таких способностей нами отнесены: осознание языка как феномена культуры, способность к анализу чужой и собственной речи, совершенствование собственных коммуникативных умений, умение анализировать свой коммуникативный опыт, умение корректировать собственную речевую практику, осознание необходимости расширения собственного языкового пространства.

Решение педагогической проблемы воспитания языковой личности школьников, на наш взгляд, будет достаточно эффективным, если в начале обучения будет сформирована положительная мотивация к совершенствованию собственной речевой культуры. Если основным признаком личности, главной характеристикой ее психики является сознание, то главным признаком языковой личности является наличие языкового сознания и языкового самосознания. Осознать – значит приобрести потен-

циальную возможность сообщать, передавать свое знание другому.

Мы предлагаем модель языковой личности школьника и ее качественные характеристики:

Модель языковой личности школьников и ее качественные характеристики:

<i>Характеристики языковой личности школьников</i>	<i>Способности</i>	<i>Умения</i>
1. Владение языком, его лексическими и грамматическими ресурсами	<ul style="list-style-type: none"> - достаточный словарный запас, обеспечивающий понимание текстов; - владение стилистическими средствами языка; - владение литературной нормой. 	<ul style="list-style-type: none"> - умение адекватно использовать слово; - умение производить синонимические (лексические и грамматические) замены; - умение толковать слово, пользоваться всеми видами словарей; - умение соблюдать все виды норм в устной и письменной речи.
2. Коммуникативные и речевые способности	<ul style="list-style-type: none"> - риторические способности: адекватно оценивать речевую ситуацию, строить текст адекватно ситуации; - эффективно осуществлять речевое взаимодействие. 	<ul style="list-style-type: none"> - умение строить монологический текст с учетом речевой ситуации; - умение использовать невербальные средства; - умение создавать профессионально значимые речевые произведения.

<p>3. Отношение к проблеме совершенствования собственных языковых и речевых способностей</p>	<ul style="list-style-type: none"> - критически оценивать свои и чужие речевые умения; - способность совершенствоваться своей речевой опыт в разных ситуациях; - способность критически оценивать речевую деятельность педагогов с позиции требований к речевому портрету педагога. 	<ul style="list-style-type: none"> - умение создавать свой и чужой портрет (речевой); - умение самостоятельно отбирать научный и методический материал, необходимый для собственного развития речевой культуры; - умение писать доклады на данную тему; - умение критически оценивать текст с позиции культуры речи (умение редактировать свой и чужой текст, самостоятельно совершенствовать текст).
--	--	---

Рассмотрев сущность, структуру языковой личности, дополнив ее понятием «языковая личность школьников», обозначив связи между развитием речевой культуры и воспитанием языковой личности, определив место понятия «языковая личность» в лингвистике, методике и педагогике, критерии уровней модели языковой личности школьников, мы пришли к выводу о том, что воспитание языковой личности школьников будет успешным, если правильно выявлены педагогические условия и разработана технология.

Следует отметить, что учебно-воспитательный процесс должен быть личностно ориентирован. Личностно ориентированное

воспитание способствует развитию самостоятельности, потребности в знаниях, обеспечивает самовоспитание, самосовершенствование и самореализацию школьников. Достижение цели – воспитать языковую личность школьников – становится возможным, если в воспитательном процессе учитывается следующее:

- уровень начальной подготовки в конкретной области знаний;
- эмоциональный отклик школьников на изучаемый материал;
- применение передовых и эффективных технологий на занятиях;
- тщательная проработка содержательной стороны изучаемых предметов;
- половозрастные и индивидуальные особенности школьников.

В процессе воспитания языковой личности школьников педагог должен владеть методами и приемами, которые способствуют его эффективности. Эти методы и приемы объединены нами в комплекс методико-технологических средств, которые мы рассматриваем как необходимое педагогическое условие воспитания языковой личности школьников.

Решение обозначенной педагогической проблемы представляется нам возможным только в результате системного использования комплекса методико-технологических средств на каждом этапе учебной деятельности (стимулирующе-мотивационном, операционно-деятельностном и оценочно-результативном). Применение на каждом этапе учебной деятельности разработанной нами технологии обеспечивает позитивную динамику в процессе воспитания языковой личности школьников.

В ходе исследования нами был определен и обоснован комплекс методико-технологических средств воспитания языковой личности школьников в процессе преподавания русского языка, который включает в себя следующие блоки методов и приемов:

- а) методы и приемы воспроизведения и осмысления лингвистического и речеведческого материала: объяснение (лекция, беседа, доклад), рассуждение, рефлексия, пример;

б) методы организации деятельности: упражнения, создание педагогических ситуаций, инструктаж, педагогическое требование, создание проблемных ситуаций, анализ ситуаций, деловая игра;

в) методы стимулирования деятельности школьников: поощрение наказание, создание ситуаций успеха, опора на положительное в человеке, выделение положительного в деятельности, соревнование;

г) методы контроля, самоконтроля и самооценки деятельности и поведения: самоконтроль и контроль, оценка и самооценка, рецензирование и редактирование, проверка и оценивание адекватности воспроизведения предложенного текста, создание и анализ речевых произведений.

Использование данного комплекса позволило формировать у школьников те способности, которыми должна обладать языковая личность.

© Быкова Г.И., 2008

**Данилова О.А.,
учитель русского
языка и литературы
МОУ СОШ №142,
методист ИМЦ
Чкаловского района
г. Екатеринбурга**

Педагогический мониторинг как средство свидетельства степени сформированности ключевых компетенций личности

Мониторинг (*от латинского monitor – тот, кто напоминает, предупреждает* или *от английского monitoring – осуществление контроля, слежения*) качества образования – одна из современных инновационных технологий.

В современной системе образования педагогический мониторинг рассматривается как метод постоянного исследования, в реализации которого исследователем и/или группой исследователей осуществляется нормативная контрольно-аналитическая

деятельность, основу чего составляет педагогическая диагностика.

Логика педагогического мониторинга состоит в определении необходимого числа показателей, отражающих состояние системы. Методом повторных замеров накапливается, а потом анализируется информация в динамике, при этом используется сравнение с базовыми и нормативными показателями.

В системе взаимодействия ученик – учитель – родители (лица, исполняющие их обязанности) – администрация образовательного учреждения педагогический мониторинг обеспечивает создание постоянного информационного поля, позволяющего осуществлять обмен данными о состоянии, качестве образовательного процесса, результатах образования. Поэтому основная задача его заключается в своевременной объективной оценке степени, направления, причин отклонений в состоянии образовательного процесса.

Эти отклонения вызываются влиянием на педагогическую систему различных внешних и внутренних факторов. Для снижения их негативного влияния необходимо помнить о следовании основным принципам педагогического мониторинга таких, как

- целенаправленность – *соответствие мониторинговой деятельности общему стратегическому направлению цели, поставленной педагогом,*
- научность – *опора на новейшие достижения педагогической науки и практики, современной теории управления образованием,*
- нормативность – *опора при организации и осуществлении мониторинговых исследований на нормативные документы,*
- целостность и непрерывность – *объекты мониторинга следует рассматривать во взаимосвязи всех их компонентов,*
- оптимальность – *применение адекватной технологии разработки ко всем объектам педагогического мониторинга,*
- эффективность и действенность – *система процедур, применяемая в процессе мониторингового исследования, которая должна способствовать переводу системы в новое качественное состояние,*

- компетентность – педагог как исследователь и эксперт должен владеть знаниями о способах изучения объекта, средствах регулирования, коррекции образовательного процесса.

- дуальность – исследование объекта в аспекте диверсификации (сохранение разнообразия) с целью обеспечения устойчивого развития объекта изучения.

Следует различать мониторинг внешний и внутренний. **Внешний** мониторинг предполагает изучение результатов, а также анализ и оценку условий и процесса образования независимыми комиссиями. **Внутренний** же, нацеленный на образовательный процесс, призван дать ответы на важнейшие вопросы: соответствует ли образовательный процесс, смоделированный и осуществляемый педагогом, предъявляемым к нему требованиям? Насколько эффективны, целесообразны применяемые технологии, методы, приемы, формы педагогического взаимодействия? Соответствует ли результат образования требованиям государственных образовательных стандартов?

Формирование системы мониторинга невозможно без учета учет некоторых важных особенностей:

- учитель и его ученики должны быть смотивированы и подготовлены к взаимодействию в рамках новой системы,

- любая контрольная работа должна традиционно оцениваться по пятибалльной системе, но при этом необходимо осуществлять критериальный подход, который обеспечивает качественную оценку результата,

- текущая оценка усвоения учебного материала осуществляется по принципу «знает – не знает», «понимает – не понимает», «умеет – не умеет» и т.п.

В современной системе образования рассматриваются разные концепции мониторинга. С целью обеспечения управляющих структур точной и надежной своевременной информацией пропагандируют дедуктивный способ построения мониторинга, исходя из общих принципов и целей управления. Педагог вправе ориентироваться на предложенный подход. Но если в практике работы учителя-предметника уже существуют отработанные элементы диагностики, можно следовать и индуктивным путем, от частного к общему, от реального опыта работы – к формиро-

ванию общей концепции педагогического мониторинга (см. рисунок № 1). При этом не может быть нарушена его общая логика: упорядоченность и взаимосвязь главных структурных элементов и ожидаемых результатов исследования.

Современному педагогу ясна сущность понятий «гуманизация», «гуманитаризация», «информатизация». Целесообразности рассмотреть их в преломлении к понятию «педагогический мониторинг».

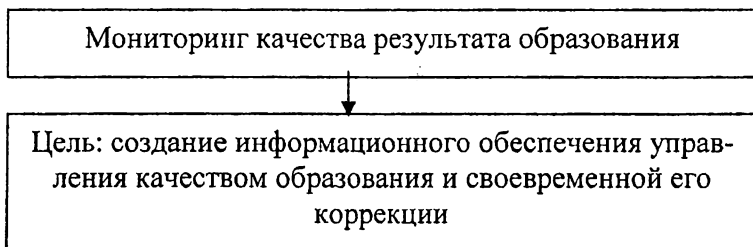
Принцип гуманизации реализуется через главное проявление системы образования – субъектность. Мониторинг предполагает содружество педагога и его воспитанников в вопросах изучения качества результата образования, потому что только в совместной деятельности, в осознании роли каждого в вопросах обучения и учения может быть достигнут желаемый результат.

Гуманитаризация в философском понимании предполагает изменение смыслового центра мира, в образовании же она влечет изменение смысла образования. В системе мониторинговых исследований реализуется через развивающую направленность деятельности, диалогичность. Диалог, в данном случае, - это не форма деятельности (работа в парах, фронтальный опрос), а способ отношений, при котором важным является размышление, обсуждение полученных данных.

Информатизация предполагает внедрение информационных технологий в исследования, проводимые педагогом, т.е. использование компьютерных средств хранения информации, создание базы данных, переработку и представление информации в разнообразном виде, на основе которой педагогом принимается обоснованное управленческое решение.

Реализация этих принципов позволяет учителю осознанно подойти к отбору, разработке и использованию комплекса диагностических заданий.

Концептуальная модель педагогического мониторинга





Этот комплекс создается с учетом специфики изучаемых школьниками предметов, требований к результату образования, особенностей педагогического стиля.

В мониторинговых исследованиях целесообразно уделять пристальное внимание общеучебным (надпредметным) умениям в силу того, что они являются универсальными.

В современной системе образования существуют различные подходы к классификации общеучебных умений, разночтения в толковании понятий: «общеучебные умения и навыки», «метапредметные (надпредметные) способы деятельности». Часто их рассматривают в качестве синонимов.

Определим, что понятие «надпредметные способы деятельности» является общим, включающим в себя все виды общеучебных умений и навыков таких, как учебно-информационные, учебно-логические, учебно-управленческие.

Учителю русского языка и литературы должен быть небезынтересен перечень общеучебных умений и навыков, непосредственно связанных с преподаваемыми предметами.

Следует уточнить, что под учебно-информационными понимаются такие умения, которые способствуют нахождению, переработке, использованию информации в процессе решения различных учебных задач. Автор статьи полагает, что нецелесообразно разводить понятия «учебно-информационные» и «учебно-коммуникативные» умения, потому что информация возникает только в процессе коммуникации, поэтому в приведенный ниже перечень включены все умения, связанные с переработкой различных источников информации.

К учебно-информационным умениям относятся

- умение бегло, осознанно, правильно, с соблюдением необходимой меры выразительности читать тексты;
- умение использовать в соответствии с учебной задачей виды чтения: беглое, сплошное, выборочное, сканированное, аналитическое, комментированное, по ролям, предварительное, повторное;
- умение грамотно списывать и писать под диктовку тексты;
- умение понимать письменный/устный тексты;
- умение комментировать авторский текст;
- умение цитировать письменный текст;
- умение цитировать устный текст;
- умение составлять простой/сложный план письменного/устного текстов;
- умение составлять конспект;
- умение составлять доклад;

- умение составлять рецензию на письменный/устный текст;
- умение составлять реферат;
- умение делать библиографическое описание книги, статьи;
- умение создавать тексты разного типа и стиля;
- владение различными видами изложения текста (подробным, сжатым);
- умение составлять на основе письменного текста схемы, таблицы;
- уметь догадываться по контексту о значении неизвестных слов или оборотов речи;
- умение доказывать/опровергать собственную точку зрения при помощи конкретных фактов, аргументов;
- умение взаимодействовать друг с другом и учителем в форме диалога/полилога;
- умение осуществлять анализ и синтез;
- уметь сравнивать;
- уметь обобщать.

Учебно-логические – это такие общеучебные умения, которые позволяют структурировать процесс постановки и решения учебных задач. Конечно же, эти умения не выступают изолированно в решении мыслительных задач, тем не менее, их можно рассматривать как самостоятельную группу умений, обеспечивающих поступательное движение от незнания к знанию.

Учебно-логическими умениями следует считать

- умение определять проблемы, т.е. устанавливать несоответствие между желаемым и действительным;
- умение переносить знание, умение в новую ситуацию для решения проблемы;
- умение различать объем и содержание понятий;
- умение различать родовое и видовое понятия и осуществлять родовое определение понятий;
- умение различать компоненты доказательства: тезис, аргументы, иллюстрации;
- умение осуществлять различного вида доказательства: прямое индуктивное/прямое дедуктивное;

- умение определять объект анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации;
- умение определять компоненты объекта, т.е. его составляющие части, качественно и количественно описывать их;
- умение определять отношения объектов: пространственные, временные, функциональные, причинно-следственные;
- умение определять свойства объекта анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации.

Так, например, в качестве объекта анализа можно рассматривать риторические фигуры, тогда компонентами объекта следует считать фигуры повтора, расположения, имитации, конструкции, объединяющие свойства фигур повтора и расположения. Свойства объекта – функции риторических фигур, их роль в тексте. Подобная аналогия применима и к ключевым понятиям курсов «Русский язык», «Литература».

Следующую группу общеучебных умений составляют учебно-управленческие умения. Под ними понимаются умения, обеспечивающие планирование, организацию, контроль, регулирование, анализ как самого процесса учения, так и его результатов. Учение рассматривается в качестве процесса самоуправления.

Итак, учебно-управленческие – это умения

- определять коллективно и/или индивидуально с помощью педагога учебные задачи;
- видеть и понимать учебную задачу;
- определять способы и последовательность деятельности;
- планировать и обсуждать процесс и результат в форме диалога;
- высказывать несогласие /согласие с мнением другого человека;
- вносить необходимые изменения в содержание, объем учебной задачи, в последовательность и время ее выполнения;
- ставить общие и частные цели самообразовательной деятельности;
- организовать себя на деятельность в группе, выполнять различные роли;

- проявлять толерантность, доброжелательность по отношению к членам группы, к иному мнению;
- видеть результат выполнения учебной задачи;
- определять наиболее рациональную последовательность и объем домашней работы;
- владеть различными средствами контроля: самоконтроля/взаимоконтроля;
- самостоятельно оценивать учебную деятельность в соответствии с установленными нормами;
- определять проблемы собственной учебной деятельности, их причины, находить способы разрешения проблем.

Предложенные ниже задания направлены на изучение уровня развития некоторых общеучебных умений.

Вариант диагностического задания для 5 класса.

1.Прочитайте текст К. Паустовского.

В августе дед пошел охотиться на северный берег озера. Леса стояли сухие, как порох. Старому охотнику попался зайчонок с рваным левым ухом.

Дед выстрелил в него из старого ружья, но промахнулся. Заяц удрал. Старик пошел дальше. Но вдруг затревожился. С юга сильно тянуло гарью. Дед понял, что начался лесной пожар и огонь идет прямо на него. Старик побежал по кочкам, спотыкался, падал, дым выедал ему глаза, а сзади уже разрастался широкий гул и треск пламени.

Смерть наступала деду, касалась его, и в это время из-под ног у него выскочил заяц. Заяц бежал медленно и волочил задние лапы.

Дед побежал за зайцем. Заяц и вывел старика из огня. Но у зверьки обгорели задние лапы и живот. Дед подобрал своего обгоревшего спасителя, принес домой, вылечил и оставил у себя.

2.Составьте план текста.

3.Сделайте вывод о прочитанном.

4. Ответьте на вопрос: «Случалось ли Вам принимать помощь другого человека или животного? Приходилось ли Вам оказывать помощь кому-либо? Расскажите об этом.

Учащимся 8 – 11 классов предлагаются задания иного типа.

1.Прочитайте статью Рерих Е.И. «Три ключа» (см. Купина Н.А., Матвеева Т.В. Хрестоматия и система заданий для учащихся старших классов общеобразовательных школ. – Екатеринбург: Сократ, 1997).

2.Найдите ответ на вопрос, о каких трех ключах идет речь в статье? Раскройте содержание каждого из них, представьте материал в виде схемы.

3.Какие наставления и предостережения автора статьи Вы считаете наиболее важными, почему?

Подобные задания предлагаются учащимся в конце 3 четверти (есть возможность выявить типичные ошибки, проблемы и внести изменения в образовательный процесс с тем, чтобы разрешить их).

Такие задания позволяют педагогу диагностировать уровень сформированности следующих общеучебных умений:

- умения переносить знания в новую ситуацию,
- умения работать с текстовым материалом,
- умения определять свойства и признаки объекта, анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации,
- умения составлять на основе письменного текста таблицы, схемы,
- умения обосновывать собственную точку зрения.

Для учащихся 6 – 7 классов предлагаются несколько иные задания. Их содержание в большей степени обусловлено учебным материалом, составляющим основу курса «Речь и культура общения (практическая риторика)». Школьники знакомятся с описательными, повествовательными текстами, их отличительными чертами, учатся изобретать содержание описания, повествования, располагать материал в текстах различных стилей и жанров, оформлять описание и повествование в соответствии с авторским замыслом.

Содержание диагностического задания для учащихся 6 – 7 классов:

1.Написать сочинение на тему «Весенний день» (6 класс), «История моего рода (моей семьи, улицы, школы и др.)(7 класс).

2.Сформулировать, исходя из личного отношения к данной теме, свое собственное «новое» и рассказать об этом «новом» в тексте.

3.Выбрать необходимую и наиболее уместную схему расположения (композиции) текста.

4.Использовать смысловые модели (топы) в соответствии с типом, стилем текста, особенностями адресата.

Такое задание имеет несколько иную направленность. Оно позволяет исследовать уровень развития таких общеучебных умений как:

- умения переносить знания в новую ситуацию;
- умения определять свойства и признаки объекта, анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации;
- умение создавать ситуативно-уместный текст-описание, текст-повествование:
 - последовательно располагать материал,
 - логично и связно строить высказывание,
 - верно использовать языковые средства логической связи,
 - уместно использовать языковые средства в реализации замысла сочинения;
- умение выражать авторское отношение к происходящему.

Качественная оценка уровня сформированности, развитости важнейших общеучебных умений позволяет педагогу не только оценить эффективность реализуемых образовательных технологий, но обратить пристальное внимание на то, как они влияют на формирование возрастных психических новообразований личности: развитость теоретического мышления, освоение самостоятельных способов добывания знаний, проявление внутренней позиции, рефлексия.

Важно заметить, что знания и умения (навыки) в области русского языка, литературы, речи и культуры общения, называемые «предметными», по сути своей являются надпредметными в силу специфики учебных дисциплин. Знание орфографии и пунктуации, самостоятельных и служебных частей речи, простых и сложных предложений, фонетики и графики, морфемки и словообразования, умение осуществлять различные виды лингвистических разборов формируют языковую компетен-

цию личности обучающегося. Вместе взятые языковая, речевая, коммуникативная компетенции непосредственно и опосредованно способствуют формированию возрастных системных новообразований, ключевых компетенций личности учащегося. Данное утверждение не является голословным в силу сущностных характеристик самих ключевых компетенций.

Уточним, что **ценностно-смысловая** - это компетенция в сфере мировоззрения – связана с ценностными представлениями ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки своих действий и поступков, принимать решения. Она обеспечивает механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. От нее зависит индивидуальная траектория ученика и программа его жизнедеятельности. На формирование и развитие названных качеств непосредственно влияет художественное слово, являющееся основополагающим в содержании учебного курса «Литература».

Формирование **общекультурной компетенции** невозможно без знаний в области русского языка и литературы, потому что круг вопросов, в которых ученик должен быть хорошо осведомлен, составляют понятия, раскрывающие особенности национальной и общечеловеческой культуры, понятия, формирующие духовно-нравственные основы жизни человека.

Учебно-познавательная (совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами; знания и умения целеполагания, планирования, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности), **информационная** (умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее; навыки деятельности ученика с информацией, содержащейся в учебных предметах, образовательных областях и окружающем мире) и **коммуникативная** (знание родного языка, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в

коллективе, умение представить себя, написать письмо, анкету, задать вопрос, вести дискуссию) компетенции также непосредственно формируются на уроках речи и культуры общения, русского языка и литературы.

Определение результата образования, оценка его - дело достаточно сложное. Еще сложнее привести в стройную систему компоненты контроля, диагностики знаний, умений, упорядочить их, установить временные границы. Опыт работы показывает, что уместно сочетать разные формы, методы диагностики.

Так уровень сформированности общеучебных умений отслеживается ежегодно, для этого разрабатываются специальные диагностические задания (образцы приведены выше), иные из них исследуются с помощью традиционных работ: сочинений, изложений, конспектов, докладов и т.п.

В начале года необходима входная диагностика, как правило, это задания комплексного вида; завершает учебный год итоговое исследование. Задания для него отбираются учителем в зависимости от приоритетов, целевых установок педагога, системы работы, возрастных и психофизиологических особенностей обучающихся конкретного класса. Знаниевый компонент, развитость когнитивной сферы учащихся отслеживаются через текущий, тематический, рубежный контроль, потому что они представляют собой тот фундамент, который обеспечивает успешность учебной деятельности школьника, содействует формированию и развитию значимых качеств личности. В данном случае эффективным является тестовый контроль как наиболее оперативный и валидный. Диагностика темповых показателей (скорость чтения, грамотность чтения, осмысленность и выразительность) осуществляется три раза в год с 5 по 7 класс.

Ниже приводится пример информационной карты, которая представляет собой своеобразную модель мониторинговых исследований уровня сформированности учебно-информационных умений учащихся школы 2 ступени.

Учебно-информационные умения	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс	9 класс
Умение бегло, осознанно, правильно, с наблюдением необходимой меры выразительности читать тексты	Диагностика темповых показателей (сентябрь, январь, апрель)	Диагностика темповых показателей (сентябрь, январь, апрель)	Диагностика темповых показателей (сентябрь, январь, апрель)	-	-
Умение грамотно списывать и писать под диктовку тексты	Списывание текста (входная диагностика сентябрь, итоговая – май)	Тематические диктанты (в течение года)	Тематические диктанты (в течение года)	Тематические диктанты (в течение года)	Тематические диктанты (в течение года)
Умение понимать устный текст	Творческий диктант (2 раза в год)	Творческий диктант (2 раза в год)	Творческий диктант (2 раза в год)	Творческий диктант (2 раза в год)	Творческий диктант (2 раза в год)
Умение понимать письменный текст	специальное задание (1 раз в год)	специальное задание (1 раз в год)	специальное задание (1 раз в год)	специальное задание (1 раз в год)	специальное задание (1 раз в год)

Умение ком- ментировать авторский текст (формируется и исследуется в школе 3 ступе- ни)	-	-	-	-	-
Умение цити- ровать пись- менный/устный тексты	-	-	-	-	Цитирование прозаического, поэтического текстов (сочинение по литературе)
Умение состав- лять про- стой/сложный план письмен- ного/устного текстов	Составление простого плана про- заическо- го текста	Составление простого пла- на прозаиче- ского текста	Составление простого плана про- заического текста	Составление сложного плана про- заического текста	Составление сложного плана прозаическо- го текста
Умение состав- лять конспект	-	-	Конспект письменно- го текста	Конспект письменного текста	Конспект письменного, устного текстов

Умение составлять доклад	-	-	-	-	Доклад по литературе	Доклад по литературе
Умение составлять рецензию письменно-устного текстов	-	-	-	-	-	Рецензия на спектакль
Умение составлять реферат (для отдельных учащихся)	-	-	-	-	Реферат по литературе или русскому языку	Реферат по литературе или русскому языку
Умение делать библиографическое описание книги, статьи	-	-	-	Аннотация на прочитанную книгу	Аннотация на прочитанную книгу	Аннотация на прочитанную книгу, статью
Умение создавать тексты разного типа и стиля	Сочинение-описание	Сочинение-описание	Сочинение-повествование	Сочинение-рассуждение	Сочинение комбинированного типа по литературе	Сочинение комбинированного типа по литературе
Владение различными видами	Подробное изложение	Подробное изложение	Подробное изложение	Подробное, сжатое изложение	Подробное, сжатое изложение	Подробное, сжатое изложение

дами изложения текста (подробным, сжатым)					жение	ние
Умение составлять на основе письменного текста схемы, таблицы	Схема, таблица (русский язык, литература, РИКО)	Схема, таблица (русский язык, литература, РИКО)	Схема, таблица (русский язык, литература, РИКО)	Схема, таблица (русский язык, литература, РИКО)	Схема, таблица (русский язык, литература, РИКО)	Схема, таблица (русский язык, литература, РИКО)
Уметь догадываться по контексту о значении неизвестных слов или оборотов речи	Понимание лингвистической, литературоведческой статьи	Понимание лингвистической, литературоведческой статьи	Понимание лингвистической, литературоведческой статьи	Понимание лингвистической, литературоведческой статьи	Понимание лингвистической, литературоведческой статьи	Понимание лингвистической, литературоведческой статьи
Умение доказывать/опровергать собственную точку зрения при помощи конкретных фактов, аргументов	-	-	-	-	Специальное задание	Специальное задание

Умение взаимодействовать друг с другом и учителем в форме диалога/полилога	-	-	-	-	Специальное задание
Умение осуществлять анализ и синтез	Различные виды лингвистических разборов	Различные виды лингвистических разборов	Различные виды лингвистических разборов	Различные виды лингвистических разборов	Специальное задание
Уметь сравнивать	Сравнительная характеристика героев	Сравнительная характеристика героев	Сравнительная характеристика героев	Сравнительная характеристика героев	Специальное задание
Уметь обобщать	Специальное задание	Специальное задание	Специальное задание	Специальное задание	Специальное задание

Комментарий к таблице: на сегодняшний день для изучения умения *использовать в соответствии с учебной задачей виды чтения: беглое, сплошное, выборочное, сканированное, аналитическое, комментированное, по ролям, предварительное, повторное* не найдены оптимальные способы диагностики.

Задания, представленные в таблице, конкретизируются при тематическом планировании. Все подобранные тексты, специальные упражнения, учебные задачи представляют банк контрольно-измерительных материалов.

Для оценки качества реферата учащегося и защитного слова традиционно используются специальные матрицы. Содержание матрицы важно как для учащегося, так и для педагога. Оно отражает достижения и неудачи ученика, педагогу позволяет высветить проблемы, недостатки в системе индивидуальной работы с учащимися, способствует определению приоритетных направлений деятельности.

Представленные ниже матрицы составлены на основе рекомендаций преподавателей МГУ, УрГУ, УрГПУ, ИРПО.

Матрица оценки качества реферата учащегося

Качественные индикаторы	Иванов	Петров	Сидоров
1. Структура реферата			
1.1. Грамотная, научно выверенная формулировка темы			
1.2. Наличие развернутого плана изложения материала			
1.3. Наличие грамотно составленного списка литературы			
1.4. Наличие грамотно оформленных сносок			
1.5. Соответствие структуры реферата требованиям: введение - основная часть - заключение			
2. Качество введения			
2.1. Обоснованность мотивов обращения к данной теме			

2.2.Обоснованность социальной значимости темы, ее актуальность			
2.3.Обоснованность поставленной цели и задач			
3.Качество основной части			
3.1.Постановка проблемы			
3.2.Обоснованность поставленной проблемы			
3.3.Наличие научно обоснованного, логичного, полного изложения позиций разных авторов и своей точки зрения на проблему в соответствии с поставленной целью и задачами			
3.4.Содержательная и логическая взаимосвязь разделов основной части			
3.5.Наличие грамотных промежуточных выводов			
4.Качество заключения			
4.1.Синтезирование частных выводов, сделанных ранее, синтез конкретных аналитических наблюдений в итоговый «сверх-смысл»			
4.2.Перспективы дальнейшей разработки темы			
4.3.Наличие элемента саморефлексии			
5.Оформление реферата			
5.1.Орфографическая грамотность			
5.2.Пунктуационная грамотность			
5.3. Соблюдение речевых и грамматических норм			
5.4.Качество приложений			

5.5.Эстетика оформления работы			
6.Содержательный аспект			
6.1.Знание литературоведческих понятий			
6.2.Умение ориентироваться в историко-литературном контексте			
6.3.Умение анализировать конкретные тексты в единстве формы и содержания			
6.4.Умение проявлять личную позицию			
6.5.Умение принимать общечеловеческие ценности, культурные традиции своего народа			

Следующая матрица используется при оценке защитного слова учащегося, а также в процессе итоговой аттестации по литературе. Ее можно использовать и на уроках литературы при оценке монологического ответа.

Матрица оценки устного ответа по литературе

Качественные индикаторы	Иванов	Петров	Сидоров
1.Предметно-информационная составляющая образованности			
1.1.Владение общими представлениями о литературном процессе			
1.2.Знание даты важнейших событий, хронологических рамок			
1.3.Знание основных терминов, понятий			
1.4. Представление о личности писателя, поэта, этапах жизненного пути			

1.5. Представление о своеобразии художественного метода писателя, поэта, характерных чертах литературного направления, течения			
2.Деятельностно-коммуникативная составляющая образованности			
2.1.Умение составлять связный текст			
2.2.Умение последовательно раскрывать единую тему			
2.3.Умение соотносить базовые понятия и термины по содержанию друг с другом			
2.4.Умение удерживать основную мысль			
2.5.Умение подбирать необходимое количество аргументов			
2.6.Умение правильно, целесообразно определять логику расположения аргументов			
2.7.Соблюдение стилистической чистоты			
2.8.Умение формулировать заключение в соответствии с темой и основной мыслью			
2.9.Соблюдение речевых и грамматических норм			
2.10.Умение интерпретировать карты, схемы, таблицы			
2.11.Умение выразительно читать художественный текст			
2.12.Умение адекватно вести себя в конкретной ситуации			
2.13.Проявление креативности мышления			

3.Ценностно-ориентационная составляющая образованности			
3.1.Умение проявлять личную позицию			
3.2.Умение проявлять гражданскую позицию			
3.3.Умение принимать общечеловеческие ценности			
3.4.Умение принимать культурные традиции своего народа			
3.5.Умение давать оценку фактам, явлениям, событиям			
3.6.Умение оценивать результат своей учебной деятельности			

Опыт работы показал, что более удобной для оценивания результата при реализации матричного подхода является шестибальная шкала:

- 0 баллов – качество вообще не выражено, умение не сформировано
- 1 балл – качество выражено минимально
- 2 балла – качество выражено недостаточно
- 3 балла – качество выражено, умение сформировано на удовлетворительном уровне
- 4 балла – умение хорошо сформировано
- 5 баллов – умение сформировано отлично.

При выставлении отметки высчитывается средний балл, который соотносится с традиционной пятибалльной шкалой (она применяется по типу ранговых оценок: шкала от 0 до 5 соотносится с тем, насколько данные параметры выражены у учащегося (1 – минимум, 5 – максимум); при среднем балле 2,5 учащемуся может быть поставлена отметка «три»).

Немаловажен вопрос, связанный с фиксированием результатов. Так как результаты, полученные в процессе исследования, важны и для педагога, и для учащихся, уместно создание педагогического и ученического портфолио. В портфолио педагога заносятся результаты всех видов деятельности каждого класса,

на их основе определяются тенденции, выстраивается дальнейшая деятельность учителя.

Ценность портфолио учащегося в том, что позволяет видеть достижения и неудачи. Ученик имеет возможность оценить значимость предъявляемых к результату образования требований. Он вправе выбрать образовательный уровень, исходя из своих способностей и притязаний. Он и учитель – реальные участники образовательного процесса, т.к. их отношения выстраиваются на основе гласности и коллегиальности.

Целесообразно привлечение к такой совместной деятельности и родителей учащихся. Своевременное информирование родителей, отчетность перед ними способствуют повышению ответственности субъектов образования.

Опыт показывает, что педагогический мониторинг в современной системе образования – одно из эффективных средств управления качеством процесса и результата образования, способ формирования ключевых компетенций личности.

© Данилова О.А., 2008

**Данилова О.А.,
учитель русского языка
и литературы МОУ
СОШ №142,
методист ИМЦ
Чкаловского района
г. Екатеринбург**

Содержательные основания педагогического мониторинга в области русского языка

Термин «мониторинг» в современной педагогике стал необыкновенно популярен. Процесс эффективного управления на любом образовательном уровне предполагает осуществление мониторинговых исследований. Целесообразно разобраться в сути самого понятия и в его содержательных основаниях.

Традиционная точка зрения: «Мониторинг – системное отслеживание с целью предостережения, предупреждения возможных сбоев».

Если же рассмотреть этимологию слова (*от латинского monitor – тот, кто напоминает, предупреждает*) или (*от английского monitoring – осуществление контроля, слежения*), то можно установить следующее: мониторинг – комплекс наблюдений, системного отслеживания, аналитической оценки и педагогического прогноза.

По мнению доктора педагогических наук, профессора П.И. Третьякова, под мониторингом следует понимать «такой метод постоянного исследования, в реализации которого осуществляется нормативная контрольно-аналитическая деятельность на основе совершенствования ее инструментария, а также его основы – педагогической диагностики»².

Кальней В.А., Шишов С.Е. в монографии «Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель – ученик» уточняют: «Мониторинг в теории социального управления – одно из важнейших, относительно самостоятельных звеньев управленческого цикла. В рамках мониторинга проводится выявление и оценивание проведенных педагогических действий. При этом обеспечивается обратная связь, освещающая о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям»³.

Данные определения позволяют вычлнить содержательные основания, обеспечивающие грамотный подход к формированию системы педагогического мониторинга.

Достижение гражданами образованности – это идеология нового времени, идеология новой России (*при этом под образованностью понимается способность личности к самоопределению и саморазвитию нравственного, физического, интеллектуального потенциала и желание направить эту способность*

² Третьяков П.И. оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии. – М.: ООО «Издательство Скрипторий 2003», 2005. стр.151

³ Кальней В.А., Шишов С.Е. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель – ученик». Методическое пособие для учителя. – М.: Педагогическое общество России, 1999, стр. 3

на решение личных задач и задач страны). Современный учитель как субъект управляющий обеспечивает создание условий, гарантирующих личности подрастающей, развивающейся, получение качественного образования.

Для того чтобы качество было определено, измерено, соотнесено с эталоном, важно уточнить смысловое наполнение понятия «качество образования».

В современном мире понятие «качество образования» и понятие «образованность» рассматривают в качестве взаимосвязанных, сопряженных понятий, потому что они воспринимаются как важнейшая характеристика выпускника школы, которая отражает степень значимых для разных категорий социума свойств, качеств личности.

Важно заметить, несмотря на то, что понятие «качество образования» всесторонне рассмотрено в педагогической литературе, в реальной практике встречаются различные его толкования. В связи с этим полезно вспомнить слова знаменитого французского мыслителя Рене Декарта: «Определяйте значение слов. Этим Вы избавите человечество от половины его заблуждений».

Считают, что **«качество образования** – социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества, его различных социальных групп в развитии и формировании гражданских, бытовых, профессиональных компетенций личности»⁴. При этом под «компетенцией» понимают общую способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, приобретенных в процессе обучения, она не сводится ни к знаниям, ни к умениям, ни к навыкам, компетенция – это способность человека действовать в определенной ситуации, опираясь на знания, умения, навыки.

В словаре понятий и терминов по законодательству РФ в области образования читаем: **«Качество образования** – определенный уровень знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники образо-

⁴ Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Педагогическое общество России, 1999, стр. 71

вательного учреждения в соответствии с планируемыми целями обучения и воспитания»⁵.

В словаре-справочнике под редакцией А.М. Моисеева это понятие рассматривается как «важнейший показатель успеха школы, важнейшая системообразующая задача и направление деятельности системы внутришкольного управления; а также совокупность существенных свойств и характеристик результатов образования, способных удовлетворить потребности самих школьников, общества, заказчиков на образование»⁶.

При всей многоаспектности этого понятия для педагогика практика существенным является общее во взглядах ученых: качество образования – это соотношение цели и результата, мера достижения цели. И не философская его интерпретация (при философской трактовке понятия «качество» безосновательно ставить вопрос о его измерении или иной оценке), а, скажем, производственная его трактовка, при которой можно выделить два основных признака:

- наличие определенных, измеряемых свойств, признаков;
- ценность этих свойств, признаков для различных категорий социума.

В качестве обобщающего хотелось бы привести высказывание академика Российской Федерации, доктора педагогических наук, профессора М.М. Поташника. По мнению автора данной работы, оно наиболее существенно, соотносимо с понятием «педагогический мониторинг»: **«Образование, полученное школьниками, признается качественным, если его результаты соответствуют операционально заданным целям и спрогнозированы в зоне потенциального развития ученика»**⁷.

⁵ Полонский В.М. Словарь понятий и терминов по законодательству Российской Федерации об образовании. – М.: Просвещение, 1995, стр. 20

⁶ Моисеев А.М. Внутришкольное управление. Словарь-справочник. – М.: ДРОФА, 1998, стр. 45

⁷ Поташник М.М. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методиче-

Данное определение, несомненно, вызовет у педагога-практика вопрос: «Какие цели образования являются операционально заданными и спрогнозированными в зоне потенциального развития школьников?»

В данном конкретном случае, операционально – значит предельно точно, конкретно (что крайне важно для педагогического мониторинга), иначе качество образования просто невозможно определить.

В монографии М.М. Поташника «Управление развитием школы» уточняется: **«Цель – это предельно конкретный, охарактеризованный качественно, а где можно, то и корректно количественно, образ желаемого (ожидаемого) результата, которого ребенок, школа реально могут достичь к строго определенному моменту времени»⁸.**

Цель, поставленная педагогом к учебному курсу, теме, уроку, зафиксированная в рабочей программе, должна иметь такую формулировку, при которой ясен механизм, способ, технология проверки соответствия результата поставленной цели.

Следует заметить, что этот вопрос относится к разряду важнейших и сложнейших вопросов управления образовательным процессом. В ранних вариантах рабочих программ педагога по русскому языку можно встретить такие формулировки: *«Цель обучения состоит в научении свободной речевой деятельности и в формировании у учащихся элементарной лингвистической компетенции»* или *«Обеспечить речевое развитие учащихся, научить свободно говорить и писать на родном языке, пользоваться им в жизни как основным средством общения»*. Все они неоспоримы, хотя и соответствуют формулировкам федеральных образовательных программ «Русский язык». При таком видении результата, как можно установить степень «научения свободной речевой деятельности»? Можно ли определить, отследить «элементарную лингвистическую компетен-

ское пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2004, стр.33

⁸ Поташник М.М., Лазарев В.С. Управление развитием школы. Практико-ориентированная монография. – М.: Новая школа, 1995, стр. 17

цию» или «речевое развитие»? Существуют ли измерители, позволяющие диагностировать, насколько свободно ученик говорит, пишет на родном языке и пользуется им в жизни?

Технология постановки операциональной цели описана в трудах Б. Блума, Н. Гроунлунда, Р. Мейджера и других дидактов. Общее их требование – максимально четко, ясно, конкретно описать то, что учащийся должен уметь делать в результате обучения.

Общий прием в конкретизации целей – использование глаголов, указывающих на определенное действие. Ориентировочный перечень глаголов, позволяющих сформулировать общие учебные цели в области русского языка, таков:

анализировать, высказывать, демонстрировать, интерпретировать, использовать, оценивать, понимать, применять, создавать.

Для обозначения целей «творческого типа», связанных с поисковыми действиями учащихся, целесообразно использовать глаголы:

видоизменить, обобщить, перегруппировать, перестроить, поставить (вопрос), синтезировать, систематизировать, упорядочить и т.п.

Для обозначения целей, направленных на формирование и развитие устной и письменной речи учащихся, следует использовать слова:

выделить, выразить в словесной (устной) форме, записать, обозначить, подвести итог, подчеркнуть, продекламировать, произнести, прочитать, разделить на составные части, рассказать, пересказать и т.п.

В сфере же межличностного взаимодействия уместно употреблять инфинитивы:

вызвать (мысль), высказать (одобрение, согласие, несогласие), извиниться, ответить, поблагодарить, пригласить, сотрудничать и т.п.

Вызывает интерес алгоритм «построения» конкретизированной цели, цели как эталона, предложенный Р. Мэйджером (Mager, 1972, Hergenmahn, 1976):

- записать цель;

- сделать наброски, используя отдельные слова или фразы, характеризующие такие результаты образования, которые свидетельствуют о достижении цели;
- рассортировать наброски, отбросить дубли и нежелательные пункты;
- повторить 1 и 2 шаги для всех неясных, неточных формулировок, которые представляются важными;
- записать полное описание для каждого из свидетельств достижения цели (каждого действия), включающие его характер, качество или количественные показатели, которые представляются важными;
- проверить формулировки, задавая вопрос: «Если кто-нибудь достигнет этих результатов и продемонстрирует каждое из названных действий, смогу ли я сказать, что он достиг поставленной цели?»;
- когда вы сможете ответить на этот вопрос утвердительно, анализ целей закончен.

Примеры обобщенных типов учебных целей, выраженных через деятельность учащегося:

- в области категории «узнавание» - научить *воспроизводить в речи термины «синтаксис», «словосочетание», «предложение», «пунктуация»; воспроизводить правила постановки запятой в простом предложении с однородными членами, не соединенными союзами;*
- в области категории «понимание» - научить *интерпретировать ЛОС по теме: «Частица как служебная часть речи»; преобразовывать словесный материал по теме: «Построение повествовательного текста» в логограф;*
- в области категории «применение» - научить *демонстрировать правильное применение правила «Правописание чередующихся гласных в корне слова»; использовать термины и понятия по теме «Имя существительное» при морфологическом анализе существительного;*
- в области категории «анализ» - научить *осуществлять морфемный, словообразовательный анализ слова; синтаксический анализ простого, сложного предложения;*

- в области категории «синтез» - научить *писать небольшое сочинение на тему...; составлять текст сообщения по теме...*;
- в области категории «оценка» - научить *оценить соответствие содержания монологического ответа заданной теме; оценить соответствие вывода имеющимся данным.*

Построение четкой системы целей, внутри которой выделены их категории и последовательные уровни (педагогическая таксономия) обеспечивает концентрацию усилий педагога на главном, порядок и перспективы работы по каждой конкретной теме, ясность и гласность, коллегиальность в работе с учащимися, создание эталонов оценки результатов образования.

Мониторинг в области русского языка предполагает процесс длительного системного отслеживания результатов образования школьников. Сам образовательный процесс сложен и противоречив, сложны и противоречивы его результаты, поэтому возникают определенные трудности в работе с ними. Основные проблемы таковы:

- многие результаты образования педагогу-практику трудно определить, потому что для их фиксации и оценки нужны специальные контрольно-измерительные материалы;
- часто невозможно определить результаты образовательной деятельности педагога однозначно положительно или отрицательно, поскольку сами результаты несут в себе положительную и отрицательную стороны, или потому что сам образовательный процесс дает положительный эффект в одном и обязательно отрицательный в другом;
- результаты образования очень трудно интегрировать, этот факт обуславливает трудность в оценке качества образовательного процесса и деятельности учителя,
- некоторые результаты образования проявляются только после окончания обучающимися школы, поэтому не могут быть точно зафиксированы в течение образовательного процесса;
- часто результаты образования зависят не только от управляемых, но и неуправляемых, случайных факторов.

Моделируя систему мониторинга, педагогу необходимо учитывать эти особенности результата образования и определять такие параметры, которые по возможности максимально полно, объективно характеризуют уровень достижения поставленных педагогом образовательных целей.

Какие же результаты образования можно зафиксировать с наибольшей точностью? Конечно же, прежде всего знания, умения, навыки, сформированность общеучебных (надпредметных) умений, способов когнитивной деятельности. Для измерения этих показателей в арсенале учителя достаточно специальных упражнений, заданий, тестовых материалов. Вполне допустимо изучение некоторых показателей психомоторной области таких, как навык письма, речевые навыки.

Исследование свойств, качеств эмоционально-ценностной (аффективной) области личности (восприятия, интереса, ценностных ориентаций) требует специальной подготовки учителя, создания особой среды.

В процессе мониторинга педагогу целесообразно определять все возможные результаты образования не для того, чтобы суммировать их (разве можно складывать показатели, определенные в разных параметрах и измерениях), значимо установление зависимости между результатами. Это позволяет педагогу осуществлять функцию коррекции, направленную на уменьшение отрицательных результатов, побуждает к размышлению о том, какой ценой достигнуты успехи, способствует осуществлению проблемно-ориентированного анализа, направленного на выявление недостатков образовательного процесса.

Итак, осознанное отношение к понятию «качество образования», технология постановки операциональной цели, таксономия целей образования, отбор показателей и их измерение – таковы содержательные основания, обеспечивающие моделирование системы педагогического мониторинга.

© Данилова О.А., 2008

**В. Н. Капленко,
доцент кафедры теории
и методики обучения
русскому языку**

Лингвистическая мистификация как источник материала для упражнений по истории языка в вузе

Конец XX и начало XIX в. ознаменовались появлением множества учений, версий, направлений в самых разных областях познания. Многие из них по-своему интерпретируют историю славянства и славянских языков, и далеко не все опираются на подлинные, научно установленные факты. Например, В.Н. Демин в книге «Тайны русского народа» в обоснование своей концепции приводит множество фактов – языковых, астрономических и др., цитирует мифы и легенды разных народов, и в том числе замечает, что «древнерусская форма слова «мороз» – «мраз» [1: 302]. Однако каждый филолог-русист должен знать, что древнерусское слово – «морозъ», а «мразъ» – старославянское, то есть древнеболгарского, южнославянского происхождения. Такой уровень владения материалом говорит о недостаточной эрудиции автора и вызывает недоверие ко всем прочим его рассуждениям.

Один из документов, не раз проанализированный учёными-языковедами и являющийся, как выяснилось, подделкой, – «Велесова книга», созданная якобы новгородскими жрецами-кудесниками в IX в. – продолжает переиздаваться усилиями А.И. Асова – переводчика, публикатора и комментатора «Велесовой книги». Как заметил О. В. Творогов, «едва ли он и его сторонники под влиянием критики, исходящей от презируемой ими «официальной науки», бросят разрабатывать ту поистине золотую жилу, какой является Велесова Книга», уже многократно изданная и переведенная, легшая в основу поражающих воображение «открытий» и концепций» [2: 29].

Одна из центральных идей рассматриваемой публикации – утвердить представление об индийских Ведах как древнейшей религии, исконной для всего мира и поэтому «правильной» (хотя последнее из первого не вытекает). Популярность восточных

учений, их идеализация, приписывание предкам всевозможных достоинств объясняются попыткой защитить нашу жизнь от дурного влияния современной цивилизации, но если подобные попытки строятся на мистификации, они рано или поздно будут развенчаны и только дискредитируют любую добрую идею.

Кто, как не студент или выпускник филологического факультета, хорошо усвоивший материал по истории звуковой системы старославянского и древнерусского языков, а также принципы сравнительно-исторического анализа из курса общего языкознания, способен, пользуясь учебной литературой и словарями, самостоятельно сделать выводы о подлинности обсуждаемой книги и оценить степень научности перевода и комментариев? Однако для этого требуется специальная подготовка, достигаемая с помощью упражнений, построенных на материале подобных текстов. Наметим некоторые типы упражнений.

I. Обнаружение теоретических и фактологических неточностей

Найдите ошибку в следующих утверждениях А.И. Асова:

«Да и сама древняя вера славян и русов издревле, задолго до крещения Руси, именовалась *Православием*.

Именовалась она также *Праведной верой*, ибо славяне ведали Правду, знали *Пра-Веды*, древнейшие Веды, священные предания об истоке Ведической веры, бывшей первой верой чуть не всех народов нашей планеты» (с.5 – тексты «Велесовой книги» и комментарии приводятся по изданию [3] с указанием страниц в круглых скобках).

Работа студента должна состоять в сопоставлении морфемного состава слов *праведный* и *Пра-Веды*. Ошибка заключается в неправомерном сближении разных по составу слов, в ложной этимологизации. Прилагательное *праведный* восходит к др.-рус. *правѣда* от глагола *правити*, имеет корень *прав-*, суффиксы *-ед-* (<-ѣд- в слове *прав-ѣд-а*) и *-н-* (<-ѣн- – суффикс прилагательного), тогда как в окказионализме «*Пра-Веды*» *пра-* является приставкой, а *вед-* – корнем. Одна и та же буква *е* в этих словах обозначает в одном случае рефлекс сверхкраткого *ь*, в другом – долгого гласного *ѣ*, как и в однокоренном славянском глаголе *ѣдѣти* – *ведать*, *знать*. Если же это сознательно применённый А.

Асовым приём паронимической аттракции, т.е. сближения слов на основе созвучия, то он был бы убедителен в поэтическом тексте, но не в научном.

II. Исторический комментарий к фонетико-графическим особенностям текста. Материалом упражнений стали несколько выписок из текста «Велесовой книги» с переводом А. Асова.

Перед выполнением этих упражнений следует освежить в памяти студентов сведения о состоянии фонетической системы древнерусского языка. В эпоху первых древнерусских памятников (конец X в.) в древнерусском языке продолжали действовать закон открытого слога и закон слогового сингармонизма. Все слоги строились по принципу восходящей звучности и заканчивались гласными или слогообразующими плавными [p_o], [л_o]. Кроме гласных нормальной длительности, существовали сверхкраткие гласные [ъ] и [ѣ]. «В этой фонетической системе не было носовых гласных. Они были утрачены к середине X в., и к началу письменности на месте праславянского [q] произносился гласный [y], не отличавшийся от исконного [y], а на месте [e] особый гласный [ä]». Твёрдые согласные перед гласными переднего ряда «получали позиционную полумягкость» [4: 55], а заднеязычные [г], [к], [х] превращались в сильно смягчённые шипящие и свистящие.

1) Прокомментируйте пропуски гласных букв:

БГУ НШЕМОУ (богу нашему – с. 135), ОЦЕМ НАШЕМ А МАТЕРЕМ СЛВА (отцам нашим и матерям – слава – с. 148).

Пропуски гласных напоминают сокращения в старославянских памятниках, но без использования титла. В словах ОЦЕМ (вместо *отъцемъ*), МАТЕРЕМ, НАШЕМ отсутствует конечный Ъ, что можно объяснить или сокращением в целях экономии усилий и материала, или же – речевыми привычками создателя текста, который не отображал в тексте тех звуков, которых не произносил; однако в IX в. сверхкраткие ъ, ь были полноправными гласными фонемами, иногда и ударными.

РЩЕНО ЕСТЬ (изречено это – с. 135); ДВІЕ (двое); ДЩЕРЕ (дочери); ВЫШЕНЬ, КРЫШЕНЬ (имена божеств).

Чаще опускается Ъ, чем Ь: ДВІЕ (двое) от *дѣва*, ДЩЕРЕ (дочери) – ср. др.-рус. *дѣчерь* и ст.-сл. *дѣщерь*. В конце слова Ь сохра-

няется, в отличие от Ъ: РЩЕНО ЕСТЬ, то же в именах ВЫШЕНЬ, КРЫШЕНЬ. Для писавшего Ъ был значимой буквой – указанием на мягкость согласного, а Ъ – незначимой, что не соответствует состоянию древнерусской звуковой системы в IX в.

2) Прокомментируйте обозначения носовых гласных.

В комментариях переводчик предупреждает: «Вместо «юса малого» пишется ЕН или ІА. Вместо «юса большого» – ОН. Многие слова в различных местах Велесовой книги пишутся различно, что говорит об отсутствии устойчивой письменной традиции» (с. 294).

БОНДЕ БЛАГСЛВЕН (с. 135), ДА БЕНДЕ В ОУЩЕНИЕ (пусть это будет нам уроком – с. 268), ВОДІАЩА ПО РЕНЦЕ (водили за руку – с. 148),

При передаче носовых гласных смешиваются буквы Е и О: БОНДЕ БЛАГСЛВЕН, ДА БЕНДЕ В ОУЩЕНИЕ, ВОДІАЩА ПО РЕНЦЕ, хотя *рука* < *rqka*, ср. ст.-сл. *р* *Ѥка*. (Позиционное чередование *q/ę* развилось в польском языке, а в новгородских говорах не наблюдалось, ср. др.-рус. *боудеть* и польск. *będzie*.) Если ВОДІАЩА – причастие, то ІА должно соответствовать носовому гласному. Вряд ли [ę] и [ǫ] существовали одновременно: судя по конечному результату, звук [ę] должен был до утраты носовой окраски стать широким, открытым гласным, но написание ЕН этого не отражает.

3) Найдите случаи смешения гласных по долготе и подъёму:

ВОДІАЩА ПО РЕНЦЕ ДО СТЕЗѢ ПРАВѢ (стезей правой – с. 148); ВІДѢ (увидел), О ПОХОДѢ (в походе); ДО ТРЖЕЩ НАШІЕХ (на наши торжища – с. 214).

Смешиваются гласные Ѣ и Ъ, различавшиеся долготой: ВІДѢ вместо ВІДѢ (увидел), О ПОХОДѢ вместо ПОХОДѢ. Смешиваются Е и Ъ: СТЕЗѢ вместо *стѣзѢ* (с предлогом *до* должно быть *стѣгы*; *стезя* – старославянизм, ср. совр. рус. *ни зги* < *стѣгы* ‘тропы’); И и Е: ТРЖЕЩ вместо ТРЖІЩѢ; в слове НАШІЕХ – пример употребления двух гласных букв вместо одной. Е используется вместо Ѣ: РЕНЦЕ вместо РОНЦѢ.

А ТЕ ДО БАХОМ СІРІ А НЫЩЕ (и мы были сырыми и нищими – с. 268).

Наблюдается смешение И и Ы, тогда как они были самостоятельными фонемами, а не вариантами одной фонемы, как ныне в русском языке.

А РАЗУМЯХОМСТА НАШЕ ОШЫБИЦЕ (чтобы мы осознали наши ошибки – с. 268).

Шипящие были мягкими, и, в соответствии с законом слогового сингармонизма, после них не мог следовать звук [ы]. Здесь же употреблена южнославянская приставка *раз-* вместо древнерусской *роз-*, хотя к IX в. славянские племена уже разделились, а южнославянских влияний ещё не было.

Итак, в тексте мы наблюдаем смешение гласных переднего ряда И, Е, Ъ, Ѣ, пропуски Ъ и Ь (Ь пропускается реже, и в середине слова, но не в конце); смешение О и Е при обозначении носовых гласных ОН и ЕН; смешение И (І) и Ы, причём Ы порой обнаруживается в невозможных для этого звука позициях.

4) Прокомментируйте обозначения согласных звуков:

ГЛУТ БѢ (был голод – с. 268).

Наблюдается смешение Д и Т. Попутно отметим замену полногласного сочетания *оло* слогом *лу*, словно это транскрипция современного польского слова *głód* – ‘голод’.

ОУЩЕНИЕ (учение – с. 268), НАС ОУЩАШЕ (учили нас – с. 148); А ТЕ ПРИЩЕ НДШЕ (Они прочь уходили – с. 135); БГУ ПЕРУНЕВИ – ГРОМВРЗЕЦУ (Громовержцу – богу Перуну – с. 148); БОНДЕ БЛАГСЛВЕН, ВОЖДЫ (будь благословен, вождь наш – с. 135).

Щ употребляется вместо Ч: ОУЩЕНИЕ, ОУЩАШЕ, ПРИЩЕ.

Вместо Ж употреблена буква З: ГРОМВРЗЕЦУ. Смешения глухих С и Ш не отмечается (в «Слове о полку Игореве» оно есть: вряд ли кто-нибудь из читавших «Слово» на древнерусском обошёл вниманием «шизого сокола»). Употреблено сочетание ЖД в слове *вождь*, хотя в древнерусском **dj>ж* – *вожь*.

5) Найдите случаи несоответствия закону слогового сингармонизма:

ВОЖДЫ; ВІДІА КІ – ОЦЕ НАШЬЕ (видел Кия – отца нашего – с. 216); БГУ НШЕМОУ КІ Е БО ПРИБЕЗІЦА (А) СІЛА (богу нашему, который есть наше прибежище и сила – с. 135); РЩЕНО ЕСТЬ О КУДЬСНЫЦЫ (изречено это кудесниками – с. 135)

В слове ВОЖДЫ Ы находится после мягкого сочетания ЖД, что в эпоху действия закона слогового сингармонизма было невозможно. Дважды встречается сочетание КІ [ки]. По первому переходному смягчению **ki* должно было перейти в ч'и.

Случай смешения И с Ы встречается в несуществовавшей форме: КУДѢСНЫЦЫ. Если это форма творительного падежа, она должна была выглядеть так: *коудесьники*. Мягкий [ц'], появившийся на месте [к] по III переходному смягчению заднеязычных, не мог возникнуть после [ы], не мог и перед [ы], также как и звук [ы] не мог находиться после мягкого; кроме того, переход *к>ц'* по III смягчению не наблюдался в существительных мужского рода с суффиксом -ик, ср.: м.р. *старец* < *старьць*, но *старик*; ж. р. *старица*.

III. Комментирование морфемного состава слов.

ПШЕЛЕТЛА (прилетела), ПШЕБЕНДЕ (пребудет – с. 146).

Совершенно невероятной представляется замена в приставках Р на Ш, как в современном польском. Кроме того, при замене І на Е теряется различие между приставками *при-* и *пре-*; наконец, приставка *пре-* (*prĕ-*) – старославянская, в древнерусском языке ей соответствовал полногласный вариант *пере-*.

Заканчивая не претендующий на полноту анализ буквенно-звуковых несоответствий, подведём итог. Записи в «Велесовой Книге» представляются весьма неряшливыми: вряд ли возможно было у жрецов такое безразличие к написанию, особенно гласных, в эпоху господства вокализма, при таком состоянии языка, что в нём почти не было слабых фонемных позиций (кроме позиции <з> и <с> перед звонкими и глухими). Гласные смешиваются по всем дифференциальным признакам, словно само их обилие в системе вызывало у пишущего растерянность. Некоторые же примеры (ГЛУТ, ПШЕБЕНДЕ) заставляют предположить, что на составителя книги влиял польский язык XIX-XX веков.

IV. Комментирование грамматических форм. Эти задания требуют обращения к таблицам грамматических форм в учебниках по старославянскому языку и по исторической грамматике русского языка.

А ТО БО ДАХОМСТА ІНѢМА (и вот мы покорились иным – с. 268).

Пропуск Ъ (*дахомъ*), форма местоимения *иѣма* вместо *иномъ* (краткая форма) или *ины(и)мъ* (полная форма). Флексия *-ема* (не *-ѣма*!) в древнерусских прилагательных с мягкой основой (у местоимения *инь* – *иной* – она твёрдая!) означала двойственное число дательного или предложного падежа (т.е. «иных» было только двое?). Глагольная форма *ДАХОМСТА* содержит две флексии: *дахомъ* – форма 1 лица мн. ч. имперфекта; *-ста* – показатель двойственного числа во 2 и 3 лице имперфекта (словно и «покорившихся» было всего двое).

V. Историческое комментирование имён собственных. Этот вид заданий наиболее труден, так как а) помимо сведений об истории звуков в славянских языках, требует поиска звуковых соответствий в других индоевропейских языках и понимания принципов сравнительно-исторического анализа и б) втягивает в научную полемику, вынуждает опровергать утверждения переводчика, данные в комментариях. Если первое из заданий данного раздела доступно студенту I-II курса, то последующие будут под силу студентам старших курсов.

1) Проведите этимологический анализ имени собственного.

ПТИЩЕЦ, ЗВЕРЕНЦ, МИЛЦ, ДОЗДЕЦ, ПШЕЛЦ (Птичич, Зверинич, Милич, Дождич, Пчелич — имена «младших» божеств – с. 138).

Приведённые имена имеют довольно отчётливую «внутреннюю форму». Сосредоточимся на имени ПШЕЛЦ, переведённом как Пчелич. Если перевод верен (хотя каким должен быть перевод с несуществующего языка – неизвестно), т.е. если имя мотивировано существительным *пчела*, оно не могло иметь такого облика в языке IX в. Этимологически слово *пчела* родственно словам *бык* и *букашка* и до падения сверхкратких имело вид *бъчела* (позднее *бчела* > *пчела*). В украинском языке изменение того же слова произошло в сторону озвончения согласного, стоявшего после *б*: *бъчела* > *бчела* > *бджела* > *бджола* (в этом мог убедиться любой, кто когда-либо покупал мёд украинского производства в банках с надписью: «Мед бджолиний»).

2) Проведите ретроспективный (сравнительно-исторический) анализ имён собственных.

Историческим следовало бы называть анализ явлений, имевших место в истории. Автор предпочитает называть приводимый здесь анализ ретроспективным, так как имена анализируются на фоне ретроспективы исторического развития индоевропейских языков.

Комментатор отождествляет собственные имена из «Велесовой Книги» с близко звучащими именами из индийских Вед: Вышень – это Вишну, Крышень – Кришна, а «Яруну, выведшего предков славян из края Иньского в Карпаты,.. следует отождествить с героем Вед Индии» Арджуной (с. 243) – собеседником Кришны, восприявшим его божественную мудрость. Имена собственные индоевропейского языка в процессе развития языковых потомков видоизменялись в каждом из языков по тем же законам, что и все остальные слова данного языка.

Могло ли имя, звучавшее в санскрите как Арджуна, эволюционировать в Яруна?

После сочетания *ar* следует аффриката *дж*, развившаяся из некоего согласного. В славянских языках все звуко сочетания типа «гласный + сонорный» перерабатывались в связи с действием закона открытого слога, и сочетания **ar*, **or* в начале слова перед согласным превращались в древнерусском языке либо в *ра-*, либо в *ро-*. Сочетание *ar* могло сохраниться (и позднее перейти в *яp*) лишь в том случае, если за ним следовал гласный. Мог ли тот согласный звук раствориться без следа?

Для ответа на этот вопрос необходимо предоставить студенту следующие сведения (дать задание найти с помощью этимологических словарей соответствия славянскому звуку [з] в западноевропейских и индийских языках). Индийской аффрикате *j* [дж] в словах индоевропейского происхождения соответствует *z* [з] в славянских языках и *g* [г] в западноевропейских (мы воспользовались кириллической транскрипцией, чтобы исключить возможность разночтений ввиду многозначности букв латиницы, например: *j* – [й] и [дж], *x* – [х] и [кс]):

рус. *знать, знаю*; гр. γνῶσις [гно:сис] ‘знание’ («:» – знак долготы гласного); др-инд. *jānāti* [джа:на:ти] ‘знает’, *jñātār-* [джн’а:тар-] ‘знаток’

«Предком» индийской аффрикаты [дж] и её древнерусского «родственника» [з] был, судя по греческому рефлексу, заднея-

зычный согласный, – по реконструкциям сравнительно-исторической науки, это был палатализованный *g' или *g'h, ср.:

«Золото... О.-с. *zolto (< и.-е. *g'holtom). И.-е. корень *ghel-: *g'hel- – жёлтый»; ср. англ. gold; «Зуб... гр. γομφος»; «Знать... др.-инд. jñāna ([джн'а:на] 'знание')... др.-инд. корень *g'nō-»[4: 328].

Таким образом, имя ведического Арджуны в соответствии со звуковыми законами, сформировавшими облик древнерусского языка, должно было начинаться не с «Яр-», а с «Роз-» или «Раз-».

Следующий звук – [y] – тоже должен был измениться в зависимости от своей долготы-краткости. Древний индоевропейский долгий *u [y:] в славянских языках эволюционировал в [ы]: классический пример – лат. *sūnus*. ст.-сл. и др.-рус. сынъ. Краткий же *u [y], как видно из того же примера, изменялся в сверхкраткий [ъ], который в дальнейшем, ок. XII в., в одних позициях утрачивался, в других – «прояснялся» в [о], дав начало беглому гласному: лат. *angulus*, ст.-сл. Хгьль, др.-рус. угьль, угьла > рус. угол, угла.

Могло ли это имя оканчиваться исключительно на –a? Древнеиндийскому *vr̥kah* соответствует старославянское *вълькъ* [вл̥къ], то есть сскр. –ah ≡ слав. –ъ, а не –a! («≡» – знак межъязыкового соответствия).

Итак, имя, вероятно имевшее в индоевропейском языке вид *arg'una [арг'уна] или *arg'unas > *arg'unah, а в санскрите – *Arjuna(h)* [арджуна(h)], могло в древнерусском языке предстать в следующих вариантах (в зависимости от долготы-краткости индоевропейских гласных): Розына / Разына / Разъна / Розъна / Розынь / Разынь / Розънь (> Розон) / Разънь (> Разон) – и ничего напоминающего «Яруну». Для краткости и наглядности все предполагаемые варианты можно свести в одну запись: R^a/o^a/z^a/ъ^a/h^a/ъ^a.

Могло ли имя Крышень иметь общее происхождение с ведическим именем Кришна?

Предварительно студентам даётся следующая информация: во время кришнаитского бума (кон. 1980-х – нач. 90-х гг.) изда-

валось много русскоязычной литературы по кришнаизму. Имя Кришны печаталось так: *Кришна*. Буквы Ш и Н с точками обозначают некую разновидность соответствующих звуков санскрита, а Р, судя по положению между согласными, должен обозначать слогаобразующий [p]. Слоговые плавные [p_o], [л_o] были и у славян, и происхождение их было аналогичным: *ir > r_o в санскрите, *ir > *ьr > p_o и *ur > *ьr > p_o в позиции между согласными в праславянском. Слоговой [p_o] сохранился в чешском: *první, hrdý*; в других языках перед ним развился гласный: рус. *первый, гордый*; польск. *pierwszy, gárdy*. В современном хинди этот звук также разложился на гласный и согласный, но в другом порядке, превратившись в звуко сочетание [ри]. Если после *k в праславянском языке следовало сочетание *ьr, должен был произойти переход *k > č. Далее следует дать студентам задание искать в этимологических словарях [5, 6] статьи с заглавными словами, начинающимися на кор- и чер-.

Наиболее близкое к имени Кришна слово отыскивается в статье к прилагательному чёрный – прусское *kirsnan* ‘черный’; также приводится литовское название реки – *Kirsna* и, наконец, др.-инд. *kr̥śnás* ‘черный’ [5]. Кришна и есть «чёрный» или «тёмный»: по легенде, он родился с кожей цвета грозовой тучи. В русском языке этому имени соответствует слово чёрный: и.-е. *kirsn- > праслав. *kьrsn- > *kьrxn- > čьrn- (действие закона открытого слога привело к упрощению группы согласных, действие закона слогового сингармонизма – к смягчению *k > č) > ч’p_o’н-, а далее, в связи с падением сверхкратких, появились польск. *czarny*, рус. *черный* > ч[о]рный, укр. *чорний* и пр. Если же идти обратным путём и восстанавливать гипотетические праформы имени *Крышень*, мы получим *kr̥xъnъ [кру:хънь] (гласный [ы] происходил из долгого ū [y:]) или *kr̥xень [кру:хень] < *kr̥s’/ень [кру:с’/ень], то есть чем глубже в историю, тем дальше от имени вдохновителя Арджуны.

Могло ли имя Вышень произойти от Вишну?

Звук [в] развивался перед [ы] как протеза (надставка): ведь и до наших дней в русском языке нет слов, начинающихся на [ы], а этот гласный происходил от долгого *ū [y:]. Праформа могла

звучать как **ŭsʲ/ѣнь-* [у:сʲ/ѣнь-]. Итак, рассмотренные имена из «Велесовой Книги» лишь внешне напоминают имена ведических богов и героев, но массового читателя это сходство может ввести в заблуждение.

Подобные задания должны способствовать закреплению знаний по истории русского языка, умений, требующихся для лингвистического анализа, но главное – вооружать студента и выпускника навыками различения подлинных и фальсифицированных текстов, настоящих открытий и дутых сенсаций. Некоторые лежковерные работники образовательной сферы требуют включить «Велесову книгу» в школьные программы по литературе. Поэтому всякая серьёзная попытка разобраться в её сути не будет лишней.

Литература

1. Демин В.Н. Тайны русского народа. В поисках истоков Руси. – М. : Вече, 1997.
2. Творогов О.В. Что думают ученые о "Велесовой книге". – СПб. : Наука, 2004.
3. Асов А. Славянские боги и рождение Руси. – М. : Вече, 1999.
4. Иванов В.В. Историческая фонология русского языка. – М. : Просвещение, 1968.
5. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2-х т.– 3-е изд. Т. 1. – М.: Русский язык, 1999.
6. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4-х т. Т. 4 – М. : 1986.

© Капленко В. Н., 2008

**Некрасова И.М.,
учитель русского языка
и литературы МОУ ли-
цея № 135, старший пре-
подаватель кафедры
ТиМОЯ УрГПУ**

Старым формам – новую жизнь!

(Экскурсия как форма учебной и внеучебной работы в свете новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса).

Экскурсия – традиционная, хорошо известная форма общения. Как форма организации учебной и внеучебной работы она давно вошла в практику школы.

В существующей литературе по методике обучения и преподавания русского языка экскурсия как форма организации учебной и внеучебной деятельности школьников описана достаточно скромно. Более широкое освещение эта форма получила в исследованиях по методике преподавания литературы. Однако некоторые наработки всё-таки существуют и в методике преподавания русского языка: статьи Лобановой О. М. «Связь внеклассной работы с уроками подготовки к сочинениям и изложениям», «Военно-патриотическое воспитание на уроках развития связной речи», Зельмановой Л.М. «Экскурсия по памятным литературным местам Москвы», Савельевой О.В. «Урок в форме дидактической игры», Дмитриевой З.И., Федосеевой С.А. «Ролевая игра на уроке подготовки к сочинению».

В классификации форм внеклассной работы, данной А.В.Текучёвым, экскурсия причислена к групповым формам, к которым предъявляются следующие требования: «Данные формы охватывают от двух – пяти человек до класса в целом, отличаются активным характером деятельности каждого ученика. Основой для их проведения является не жёсткий сценарий, а более или менее подробный план. Ограниченный состав участников занятий, большая однородность их интересов, внимание руководителя к личным запросам каждого предполагает известную гибкость плана». Более подробные сведения об экскурсии как учебной форме даёт Богуславский С.Р.в своей книге «Школьный литературный музей-клуб» (Кн. для учителя: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1989. – 159 с.): «Экскурсия приобретает важное образовательное значение. Здесь находят применение такие элементы дидактики, как слово учителя и наглядность»; «В экскурсии сочетаются разные методы обучения: лекция, беседа, самостоятельная работа (по Голубкову)». Анализируя методику подготовки учащихся-экскурсоводов, автор

отмечает: «Ценным представляется и то, что в процессе проведения экскурсий развиваются навыки устной речи. Сам материал экскурсии, обстановка, слушатели требуют от экскурсоводов речи грамотной, литературно правильной, даже несколько книжной».

На наш взгляд, такая форма социально-педагогического общения, как экскурсия, позволяет успешно реализовать компетентностный подход, который является приоритетной ориентацией образования. Фактически общение в процессе подготовки и проведения экскурсии даёт возможность развивать и совершенствовать все необходимые компетентности.

Как показывает практика, интерес к экскурсии у школьников достаточно высок. Так, по данным О.М. Лобановой, шестиклассники ярославской школы № 42 в предложенном им перечне форм внеклассной работы как наиболее интересные для них отметили экскурсии различного вида на первом месте (экскурсии в исторический музей - 83,6 %; по историческим местам города – 75,4%; на выставки картин – 72,7%), а заочные экскурсии – на третьем (64,5%) после встречи с интересными людьми (75,6%) и просмотра и обсуждения кинофильмов, спектаклей, телепередач (74%).

Уроки-экскурсии действительно представляют интересную и с познавательной, и с практической, и с развивающей, и с воспитательной точек зрения форму деятельности. То же самое можно сказать и об экскурсиях во внеучебное время, хотя при их проведении возникают некоторые сложности, связанные с проблемами финансирования и организации досуга учащихся. Однако указанные сложности можно легко преодолеть, модернизировав традиционную форму экскурсии через привлечение новых технологий и новейших технических средств обучения. Рассмотрим некоторые возможные пути модернизации учебной экскурсии.

На современном этапе многие аспекты в организации экскурсионной работы требуют обновления с учётом тех качественных сдвигов, которые произошли в личностном, социальном, общекультурном, интеллектуальном и коммуникативном развитии современного человека. Внедрение новых технологий в образовательный процесс должно существенным образом обога-

тить и обновить методику организации и проведения экскурсии. На наш взгляд, эта форма необычайно технологична, так как позволяет одновременно не только эффективно реализовывать компетентностный подход, но и даёт возможность для применения самых различных современных технологий, например:

- интегративного обучения;
- личностно-ориентированного;
- проектных;
- информационных;
- риторизированных.

Наглядно обозначилось противоречие между существующей практикой образовательного процесса, требующей воспитания и формирования адаптированной к современным условиям личности, и недостаточным использованием потенциально насыщенных форм для развития такой личности. Остались в прошлом времена, когда главной целью учительского коллектива было насытить школьника сухими академическими знаниями. Сегодня, по словам заместителя начальника управления культуры администрации Екатеринбурга Михаила Занина, настал черёд формирования новой личности – человека креативного. Выпускник нового поколения не просто обладает знанием школьной программы – он готов продуцировать собственные идеи, открыт для исследования и творчества, способен нестандартно посмотреть на вещи, гибок и мобилен. Взрастить такого ученика, не покидая школьных стен, – задача не из лёгких. Здесь на помощь и приходит музей, особенно если он расположен в самой школе.

МОУ лицей №135 (директор Заслуженный учитель России, кавалер ордена Трудового Красного Знамени Молоткова Нина Гавриловна) имеет прекрасную и вполне заслуженную репутацию среди общеобразовательных учреждений района и города, по итогам 2006 и 2008 годов вошёл в число победителей в конкурсе «Лидер в образовании», а также был удостоен правительственного гранта.

В лицее в течение 20 лет существует музей «Судьба семьи в судьбе страны» (руководитель Байгозина Нина Ивановна), а в 1999 году был открыт филиал – музей «Поиск» (руководитель Краев Валерий Анатольевич). За время существования музеев

стало традицией проводить тематические экскурсии по постоянным имеющимся в фондах экспозициям:

- История Уральского добровольческого танкового корпуса
- Так начинался Уралхиммаш
- Жизнь и подвиг уроженца Нижне- Исетска Героя Советского Союза Васильева Н.Н.
- Нижнеисетский детский дом.
- Женщины УЗХМ в годы Великой Отечественной войны
- Нам 30 лет (история лица № 135)

Также в музеях организуются экскурсии к юбилейным и памятным датам.

Век интерактивных технологий проникает и в музейное пространство, постепенно расширяя его функции. Учитывая современный уровень развития технических средств обучения и оснащённость ими лица, учащимся предлагаются видеоэкскурсии и экскурсии-презентации:

- Он первым проложил дорогу в космос (о Герое Советского Союза лётчике-испытателе Г.Я. Бахчиванджи)
- Калужский мечтатель (о К.Э. Циолковском)
- Кто вы, подполковник Лосев? (история забытого воинского захоронения на территории Нижнеисетска)
- Музею 20 лет.
- Имя героя-земляка на географической карте.
- Незабываемая поездка в Чернигов.
- «Пушкин – наше всё» (к 200-летию А.С. Пушкина)
- « Милые зелёные горы» (к 150-летию Д.Н. Мамина-Сибиряка)
- «Певцу Урала посвящается» (к 125-летию П.П. Бажова)

Как видно из представленных тем, музей достаточно активно предлагает учащимся включиться в работу и в качестве посетителей, и в качестве экскурсоводов. Именно поэтому анкетирование было проведено среди учащихся 10-11 классов, которые за годы обучения в лицее уже имели возможность приобщиться к подобного рода деятельности. *Целью анкетирования* является установить представление учащихся о требованиях, которым должен соответствовать экскурсовод.

Соответственно цели определяются *задачи* анкетирования:

- собрать информацию о заинтересованности учащихся в экскурсионной работе;

- оценить уровень подготовки лицеистов к экскурсионной деятельности;

- сформировать необходимые условия для успешной подготовки экскурсоводов – школьников в дальнейшей работе;

В анкетировании приняли участие 95 одиннадцатиклассников и 20 десятиклассников – итого 115 человек. Им была предложена следующая анкета:

- Продолжи определение

1. Экскурсия – это...

2. Экскурсовод – это...

3. Любишь ли ты посещать экскурсии? Почему?

- Просим ответить на следующие вопросы:

4. Был ли ты на экскурсиях?

5. Как часто ты посещаешь экскурсии?

А) никогда

Б) раз в год

В) раз в месяц

Г) другое – укажи свой вариант

6. Какие экскурсии больше всего запомнились? Почему?

7. Какие качества, на твой взгляд, необходимы экскурсоводу?

8. Хотел бы ты сам выступить в роли экскурсовода? Свой ответ аргументируй.

Если уже пробовал себя в роли экскурсовода, поделись впечатлениями.

9. Предложи возможные темы интересных тебе экскурсий (или какие хотел бы сам провести, или на каких хотел бы побывать).

Результаты анкетирования показывают, что абсолютное большинство учащихся являются достаточно активными участниками экскурсий, однако желание выступить в роли экскурсовода выразили только обучающиеся в гуманитарном классе. Очевидно, это свидетельство того, что большинство школьников испытывает определённый дискомфорт в общении во время проведения экскурсии.

Также небезынтересным представляется то, как учащиеся определяют требования, предъявляемые ими к экскурсоводу:

- коммуникабельность;
- хорошая речь;
- чёткая красивая речь;
- глубокие знания;
- общительность;
- умение владеть монологической речью;
- правильная речь.

Таким образом, определяются те умения, которые непосредственно требуют формирования и развития для успешной деятельности ученика – экскурсовода, в частности, и человека креативного, коммуникативно компетентного, в целом.

При разработке и проведении экскурсии современный школьник- экскурсовод имеет возможность не просто самостоятельно выбрать тему и составить свой маршрут экскурсии, но и представить мультимедийную презентацию, видео- или виртуальный вариант планируемого осмотра. Так с особым интересом и необычайной активностью учащиеся выполняют задания по мировой художественной культуре, где предлагается разработать маршрут экскурсии по родному городу. Среди возможных вариантов были заявлены темы, оригинальность которых вы можете оценить сами: «Екатеринбургский Арбат», «Золотое кольцо Арамили». Постепенное вхождение в роль экскурсовода позволяет ученику успешно совершенствовать свою компетентность, заявляя проект экскурсии на научно-практической конференции или на итоговой аттестации в выпускном классе. Навыки, формируемые в процессе подготовки и проведения экскурсии, невозможно недооценить: они являются именно тем необходимым багажом, который обеспечивает успешность дальнейшей профессиональной деятельности в любой сфере социума.

© Некрасова И.М., 2008

РАЗДЕЛ 3. ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКУ

Возжевникова И.Д.
Доцент кафедры инновационных образовательных теорий и технологий.

Рабочая учебная программа по дисциплине «Возрастная педагогика»

Современная программа адресована школьникам, студентам, педагогам общеобразовательных школ и высших учебных заведений. Ее особенностью является интерес к формированию личности человека в процессе его эволюционного развития с учетом особенностей каждого возрастного периода.

Программа построена в соответствии с логикой возрастного становления человека, она раскрывает различные подходы к проблеме становления человека на возрастных этапах его развития. Данная программа поможет педагогу воспитать высокую нравственность как земное проявление духовности, позволяющей человеку жить и творить с ориентацией на общечеловеческие духовные ценности.

1. Пояснительная записка

Курс по выбору «Возрастная педагогика» является частным проявлением общей педагогики, рассматривающий проблемы формирования личности человека в процессе его эволюционного развития с учетом особенностей каждого возрастного периода.

Актуальность курса обусловлена необходимостью повышения уровня педагогической подготовки студентов-будущих учителей и отсутствием в курсе общей педагогики разделов, специально посвященных работе с детьми и взрослыми с учетом их возрастных особенностей.

Особенности курса:

1. Определена стержневая педагогическая идея курса: духовно-нравственное становление человека на возрастных стадиях его развития.

2. Синтезированы различные подходы (научные, философские, религиозные) в освещении информации о человеке.

3. Дано определение понятиям: «становление», «духовность», «нравственность», «предназначение человека – миссия»...,

4. Раскрыты возможности традиционных и нетрадиционных методов и технологий обучения и воспитания в целях духовно-нравственного оздоровления человека на каждом этапе возрастного становления.

5. Существующая возрастная классификация детства дополнена возрастными периодами (молодость, зрелость, старость), позволяющими представить процесс становления человека в целом от зачатия до смерти.

6. Представлен сравнительный анализ возрастных классификаций по разным основаниям. Семилетняя классификация по духовно-нравственному признаку стала основополагающей в данном курсе.

Спецкурс «Возрастная педагогика» построен в соответствии с логикой возрастного становления человека. Структура и содержание учебного материала в рамках каждой возрастной группы раскрываются в следующем порядке: возраст, границы возраста, физиолого-психолого-педагогическая характеристика (основание для постановки ведущей педагогической идеи), ближайшее социальное окружение, виды деятельности, возрастные потребности, духовные наставники, ведущая педагогическая идея, доминирующие направления и способы педагогической деятельности (технологии, методы, приемы).

Курс рассчитан на студентов будущих учителей общеобразовательных школ, колледжей, гимназий, а так же преподавателей педагогики в ВУЗах и специальных педагогических учебных заведениях.

Цель курса – психолого-педагогическая и профессиональная подготовка будущих педагогов к работе с детьми и взрослыми с учетом их возрастных особенностей.

Задачи курса:

1. Дать информацию о психофизиологических и психолого-педагогических особенностях человека на каждом этапе его эволюционного развития.

2. Раскрыть различные подходы к проблеме становления человека на возрастных этапах его развития.

3. Научить применять традиционные и инновационные технологии и методы в процессе обучения и воспитания детей и в процессе духовно- нравственного сопровождения их родителей.

4. Побудить студента к саморазвитию, самостановлению с учетом и осознанием своих возрастных особенностей.

5. Воспитание у студентов высокой нравственности как земного проявления духовности, позволяющей человеку жить и творить с ориентацией на общечеловеческие ценности и выполнять свою миссию на земле.

2. Учебно-тематическое планирование

2.1. Учебно-тематический план очной формы обучения

№ п/п	Наименование темы, раздела	Всего трудо- емкость	Аудиторные часы				Самостоятельная работа
			Всего	Лекций	Практиче- ских	Лабо- рных	
1.	Общая характеристика спецкурса «Возрастная педагогика».	2	2	2			
2.	Педагогика пренатального и перинатального детства (с 1 до 9 месяцев)	7	2	2			5
3.	Педагогика дошкольного детства (от 1 до 7 лет).	11	6	2	4		5
4.	Педагогика младшего школьного детства (от 7 до 11).	7	2	2			5
5.	Педагогика подросткового и юношеского возраста (от 11 до 21 года).	28	8	4	4		20
6.	Педагогика молодости (от 21 до 28 лет).	14	4	2	2		10
7.	Педагогика зрелого возраста (от 28 до 49 лет).	9	4	4			5
8.	Педагогика пожилого человека и старости (от 50 до 70 лет и далее).	2	2	2			
	Итого.	80	30	20	10		50

2.2. Учебно-тематический план заочной формы обучения.

№ п/п	Наименование темы, раздела	Всего трудоемкость	Аудиторные часы				Самостоятельная работа
			Всего	Лекций	Практических	Лабораторных	
1.	Общая характеристика спецкурса «Возрастная педагогика»	1	1	1			
2.	Педагогика дошкольного детства (от 1 до 7 лет)	1	1	1			
3.	Педагогика младшего школьного детства (от 7 до 11)	12	2	2			10
4.	Педагогика подросткового и юношеского возраста (от 11 до 21 года)	12	2	2			10
5.	Педагогика молодости и зрелого возраста (от 21 до 49 лет)	12	2	2			10
6.	Специфические способы взаимодействия педагогов и воспитанников на различных возрастных стадиях (дошкольник, младший школьник, подросток, юноша).	42	2		2		40
	Итого	80	10	8	2		70

3. Содержание дисциплины.

Тема 1. Общая характеристика спецкурса «Возрастная педагогика».

Лекционное занятие.

Возрастная педагогика - наука о воспитании, формировании личности человека в соответствии со стадиями возрастного развития.

Возрастная педагогика как интегративно-функциональная дисциплина. Связь возрастной педагогики с общей и возрастной физиологией и психологией, с общей и социальной педагогикой, ювенологией, акмеологией, с педагогической диагностикой и технологией.

Основные понятия курса: становление, духовность, нравственность, миссия, возраст, детство, взрослость, старость, ведущая педагогическая идея, педагогическая деятельность, сопровождение, возрастная стратификация, технология педагогической деятельности.

Особенности курса: актуальность поставленной проблемы; синтез различных подходов, (философских, религиозных, эзотерических) в определении сущности человека, духовно-нравственного воспитания, его предназначения (миссии) на земле; выявление ведущей педагогической идеи как ориентира для обучения и воспитания человека; раскрытие возможностей традиционных и инновационных методов и технологий в духовном воспитании человека; уточнение возрастных границ, расширение рамок изучения человека.

Задачи курса. Логика построения курса. Структура и содержание учебного материала в рамках каждой возрастной группы: возраст, границы возраста; характеристика возраста (особенности физиологические, психологические, педагогические); постановка педагогических задач, доминирующие направления и технологии педагогической деятельности; педагогическое прогнозирование дальнейшего развития человека.

Сравнительный анализ возрастных классификаций. Семи-летняя классификация по духовно-нравственному признаку,

разработанная родоначальниками духовной педагогики Р.Штейнером, А.Гармаевым.

Тема 2 .Педагогика пренатального и перинатального детства (с1 до 9 месяцев).

Лекционное занятие.

Стадии развития: стадии пренатального и перинатального детства (с 1 месяца до 9 месяцев), рождение.

- Физиолого-психолого-педагогическая характеристика дородового детства.

- Физиологическое зарождение и формирование физического тела.

- Психологические показатели развития .

- Педагогическая - зарождение нравственных качеств личности под влиянием планет (астрологическая версия).

- Ближайшее окружение – мать, отец, медработник.

- Полная зависимость от матери в удовлетворении всех потребностей.

- Основные концепции методик и технологий духовного и физического воспитания ребенка до его рождения (теории: Е. Рерих, Р. Штейнера, М.И. Лазарева, Т. Глобы, С. Грофа, Н.Ц. Гармаева, Марковского и др.).

- Ведущая педагогическая идея - создание условий для вынашивания и рождения здорового ребенка.

- Доминирующие направления и технологии педагогической деятельности.

1. Выработка у родителей ценностного отношения к ребёнку как к потенциальному носителю духовной культуры.

2. Оказание помощи родителям в духовном и физическом воспитании ребенка до его рождения (лекции, консультации, организация "Школы дородовой педагогики", духовное акушерство). Возможные проблемы и пути их решения.

3. Подготовка к «правильным родам» (традиционные и нетрадиционные методики Ламаза, Г.Чарковского).

4. Рождение ребенка. Матрицы духовности (концепция С.Грофа.)

- 5.Выбор имени ребенку. Каббала и тайна имени (версия).

6. Ведущие методы взаимодействия с ребенком: методы энергетического, контактно-телесного и словесно-музыкального общения.

Тема 3. Педагогика дошкольного детства (от рождения до 7 лет).

Лекционное занятие.

Стадии развития в дошкольном возрасте: стадия младенчества (до 1 года), стадия раннего детства (от 1 до 3 лет), стадия дошкольного детства (от 3 до 7 лет).

- Физиолого-психолого-педагогическая характеристика возраста.

Физиологическая: анатомическое формирование функциональное развитие тканей и органов, развитие второй сигнальной системы. Адаптация к жизни на земле. Развитие и укрепление физического и на его основе жизненного (эфирного) плана человека.

Психологическая: конкретно-образное мышление, неустойчивость эмоциональной сферы, смена совместной деятельности, самостоятельность.

Педагогическая: несформированность понятий, недостаточный объем знаний, наличие витагенной памяти; неразвитость чувств, неадекватность их проявления, поведение не адаптировано к требованиям социума.

- Полная зависимость от родителей и воспитателей дошкольных учреждений в удовлетворении духовных, познавательных, материальных и важнейших жизненных потребностей.

- Ближайшее социальное окружение: дом, семья, двор, дошкольные учреждения.

- Виды деятельности: запечатление образа жизни, подражание, подвижные игры, общение, начало ученья. Игра как основной вид деятельности.

- Потребность в любви родителей, во внимании, в движении, в обслуживании.

- Духовные воспитатели: мать и отец, дедушки и бабушки, родственники, воспитатели детских учреждений. Их функции - опека, совместный труд и отдых.

- Ведущая педагогическая идея: обеспечение благоприятных условий для физического развития ребенка и его жизненного плана, подготовка к школе, жизни в социуме, воспитание основ нравственного поведения.

- Доминирующие направления педагогической деятельности, и технологии в аспекте нравственного воспитания.

1. Забота о физическом (жизненном) здоровье. Ценностное отношение к здоровью ("В здоровом теле - здоровый Дух", "Тело - дом для Души"). Значение света, цвета, звука, речи, движения, положительных эмоций, красивого оформления для развития внутренних органов тела в целом.

Приобщение к режиму питания, бодрствования и сна, воспитание воли, выдержки, терпения. Подключение к вербальному и невербальному общению, к прослушиванию музыки.

Оформление места проживания и игр для детей. Дизайн. Методы естественного оздоровления и закаливания (солнце, воздух, вода, питание). Физическая культура. Подвижные игры.

2. Знакомство с окружающим миром. Первичные представления о природе, о социуме и о себе.

Показ явлений природы. Рассматривание, наблюдение. Прогулки. Экскурсии. Воспроизведение увиденного. Рисование. Лепка. Анимация. Театрализация. Чтение вслух, конкурсы стихов, сказок, сочинительство. Развивающие игры.

3. Психологическая и практическая подготовка детей к жизни в социуме в позиций высокой нравственности.

Формирование нравственных разумных материальных потребностей. Приемы: «Погашение потребности», «Опережающее предложение», «Переключение с погашением», «Акцент на явлениях нравственных». Формирование гуманных отношений в коллективе дошкольников. Приемы: «Эмоциональное обволакивание», «Эмоциональный контраст».

Освоение норм нравственного поведения. Понятия: «Можно - нельзя», «Хорошо - плохо» Приемы: «Тренировка», «Положительное подкрепление», «Печальный опыт», «Договор», «Переключение деятельности».

Воспитание нравственных качеств личности. Первоначальные представления о добре и зле. Понятия: доброта, честность,

обязательность, дисциплинированность, милосердие, сострадание, забота, уважение, преодоление эгоцентрических проявлений, вера в то, что мир Добр. Приемы: «Послушай и подумай: кто прав и почему» (чтение и обсуждение сказок и рассказов). «Что такое хорошо, что такое плохо». «Как бы ты поступил». Ролевые игры «Маме помогаем», «С сестренкой играем», «Больницу "Айболит" открываем».

4. Психолого-педагогическая подготовка к школе: развитие памяти, речи, мышления, внимания, усидчивости, навыков чтения, счета, заучивания наизусть, обучение ручной деятельности, культуре труда, культуре общения, поведения. Ценностное отношение к школе, учителю. Первые представления о трудностях и радостях учебного труда. Приемы: «Эмоциональная установка», «Сделай сам», «Найди ошибку». Обучающие и развивающие игры.
5. Формирование адекватной самооценки личности с позиций добра и зла. Приемы: «Кто я?», «На кого я похож?». Ролевые и театрализованные игры.
6. Игра как основной технологический прием.
7. Выявление, преодоление, предупреждение кризисов в возрасте 1 год, 3 года. Прогнозирование дальнейшего развития. Коррекция действий педагога.

Практическое занятие

Педагогика раннего детства. Выявление особенностей возраста методом активизации витагенного опыта студентов.

Формы и методы проведения практического занятия: тренинг, ретроспективный анализ, моделирование.

Практическое занятие

Специфические способы руководства поведением дошкольников. Поведение как показатель уровня духовно- нравственной воспитанности. Анализ приемов: «Эмоциональная установка», «Положительное подкрепление», «Тренировка», «Мнимый больной», «Смена партнера», «Договор», «Переключение дея-

тельности». Анализ приема по плану: название приема, суть, цель, методика подготовки и проведения приема, достоинства и недостатки, пример реализации приема. Заполнение таблицы.

Формы и методы проведения практического занятия: беседа, деловая игра, конструирование, микропреподавание студентов.

Тема 4. Педагогика младшего школьного детства (от 7 до 11 лет).

Лекционное занятие.

Физиолого-психолого-педагогическая характеристика возраста.

- Физиологическая: завершено анатомическое формирование структуры тела, но функционально-несовершенно, смена зубов.

Психологическая: определяющий фактор возрастного развития - формирование чувственно-эмоционального (астрального) плана человека. Соотношение между процессами возбуждения и торможения. Способность к устойчивому произвольному вниманию, к конкретно-мыслительным операциям.

Педагогическая: эмоционально-деятельная готовность к школе, наличие навыков умственного труда и поведения в общественном месте. Знание букв, цифр. У некоторых - умение читать, писать, считать.

- Зависимость от родителей и учителя в удовлетворении нравственных, познавательных, материальных и жизненных потребностей. Первые шаги в удовлетворении личных потребностей.

- Ближайшее социальное окружение: семья, дом, школа, одноклассники, внешкольные детские учреждения, двор.

- Виды деятельности: ученье, игра (познавательная, ролевая), изобретательно-творческая и общественно-полезная деятельность.

- Потребность в любви родителей, учителя, в хороших отношениях с одноклассниками, в признании достоинств, во внимании окружающих, потребность выделиться среди других.

- Духовные воспитатели: родители, учителя, руководители кружков. Основные функции: опека, наставничество.

- Ведущая педагогические идеи: создание условий для развития чувственно-эмоциональной сферы ребенка и формирование положительного отношения к школе, учебе, учителю, коллективу и нравственным нормам социальной жизни, предупреждение асоциального поведения.

- Доминирующие направления педагогической деятельности и технологии.

1. Забота об эмоциональном здоровье, о воспитании культуры чувств. Эмоции как первоисточник познания жизни и оценки явлений действительности. Представление о радости и горе, о счастье и несчастье, о прекрасном и безобразном. Вера в то, что мир не только добр и прекрасен. Понятие об идеале.

Приемы: показ прекрасного в природе, жизни, произведениях искусства; в создание ситуации успеха в отношениях между людьми, в труде, играх, в учебной деятельности. «Эмоциональное обволакивание», «Эмоциональный контраст», «Эмоциональный штурм», «Эмоциональная установка», «Положительное подкрепление». Игры: «Кто на свете всех милее?», беседы: «На кого хочу походить», «С кем буду дружить». Посещение театров, музеев. Проведение экскурсий, путешествий. Чтение книг с последующим обсуждением.

2. Выработка ценностно-положительного отношения к школе, учебе, учителям.

Формы и методы с учетом чувственно-образного восприятия мира: творческое развивающее обучение, самодеятельность. Музыкальный и цветовой фон обучения. Ситуация успеха. Приемы: «Сбывшаяся радость», «Неожиданная радость», «Даю шанс», «Эмоциональный всплеск», «Заражение», «Семейная радость». Занимательная математика. Занимательная грамматика. Литературные игры: кроссворды, ребусы, викторины, живые картинки.

3. Развитие творческих задатков в процессе деятельности, общения, игры.

Формы и методы. Кружки по интересам. Игры на развитие воображения. Выпуск газет, наглядных пособий. Конкурсы творческих работ. Изобретательство. Соревнования. Приемы:

«Заражение», «Лестница», «Компенсация». Медитативные упражнения.

4. Формирование нравственных качеств личности: доброта, милосердие, правдивость, обязательность, ответственность, гордость за других (за школу, за класс, за коллектив), уважение к себе и другим. Ценностное отношение к себе, желание стать лучше. Ориентация на нравственные образцы. Выбор кумира, идеала - образца для подражания.

Формы и методы. Личный пример педагога. Образцы нравственности в литературе (в сказках и рассказах). Этические игры: «Зеркало», «Медвежья услуга».

5. Включение ребенка в процесс самоконтроля, самовоспитания, саморегуляции. Беседы на тему « Не будь таким» (курение, токсикомания). Этические игры. Ведение дневника.
6. Основной технологический прием - создание ситуации успеха.
7. Нерешенные проблемы возраста и пути их преодоления. Педагогическое прогнозирование.

Тема .5. Педагогика подросткового и юношеского возраста (от 11 до 21года).

Лекционное занятие.

5.1. Педагогика подросткового возраста (от 11 до 16 лет)

- Физиолого-психолого-педагогическая характеристика возраста.

Физиологическая: координальные изменения на пути к биологической зрелости, особенности взаимосвязи эндокринной системы с нервной, повышенная чувствительность к патогенным влияниям.

Психологическая: определяющий фактор возрастного развития - переход от эмоционального к инстинктивно-рациональному освоению мира. Завершение формирования эмоционального (астрального) плана и начало формирования мыслительного (ментального) плана человека. Повышенная возбудимость, неуравновешенность, утомляемость. уховное ново-

образование в 14 лет (освобождение астрала ребенка от астрала матери). Физическая и эмоциональная свобода, самостоятельность. Появление способности к абстрактному мышлению, к рассуждению при сохранении конкретно-образного мышления, фантазии, воображения.

Педагогическая: доминирующая роль семьи в удовлетворении моральных и материальных потребностей, школы - в удовлетворении познавательных потребностей при активном участии самого подростка. Стремление к взрослости.

- Ближайшее социальное окружение: школа, друзья, дом, семья, внешкольные учреждения, двор, микрорайон.

- Виды деятельности: самостоятельность в выборе видов деятельности, способствующих самоутверждению (познавательная, учебная, общественная, спортивная, музыкально-эстетическая, коллекционирование); деятельность, связанная с переориентацией с детских норм поведения на взрослые как позитивные так и негативные (курение, токсикомания, выпивки, брань, сквернословие, бравлада). Общение как самооценность (реакция группирования). Подчинение и противостояние требованиям взрослых. Совершение поступков и проступков, как результат слабого осознания законов морали и права.

- Потребность в независимости, в признании своей взрослости, в дружбе, верности, в уважении со стороны друзей, в защите со стороны старших и сильных, занять своё место среди одноклассников, друзей. Притязания не соответствуют возможностям.

- Духовные воспитатели: лидеры среди сверстников, родители, учителя, руководители секций и кружков, авторитеты среди взрослых, кумиры попкультуры. Функция - наставничество.

- Ведущая педагогическая идея: создать условия для постепенного мягкого перехода подростка от эмоционального усвоения мира к рациональному, от младшего детства к старшему детству с помощью положительно-нравственных ориентиров.

- Доминирующие направления деятельности педагога и технологии.

1. Гармонизация мыслей и чувств. Психолого-педагогические подходы к предупреждению невротических расстройств и патологических влечений.

Формы и методы. Личный пример взрослых и сверстников. Убеждение. Внушение. Переключение. Просвещение (беседы, диспуты, учебные фильмы). Пропаганда здорового образа жизни. Способы компенсации - рационализация, сублимация, творчество, фантазия. Традиционные и нетрадиционные методы оздоровления. Включение в жизнь коллектива. Обращение к церкви.

2. Удовлетворение потребностей в активной познавательной деятельности, в практическом освоении теоретических знаний, в развитии творческого начала. Формы и методы. Кружки. Клубы. Секции. Встречи с интересными людьми. Разнообразие информации через просмотр учебных фильмов, экскурсий на рабочие места, в мастерские, в музеи. Творческая деятельность. Смотры. Олимпиады. Дни науки (физики, математики, биологии.. Путешествие в прошлое и будущее истории, экологии и т.д).

3. Развитие нравственных качеств личности, нравственного поведения, предупреждение асоциального поведения. Представление о понятиях: личные и общественные ценности, духовное и материальное, мнимая и истинная взрослость. Решение проблемы ранней сексуальности.

Мораль и право. Норма. Моральные и правовые нормы. Поведение и поступок. Формирование ценностного отношения к нормам морали и права, готовности поступать в соответствие с их требованиями.

Формы и методы. Нравственное и правовое просвещение. Технология оценки поступка с позиций нравственных ориентиров - "Внимание, поступок!". Приемы поддержания положительных ролей: «Сильный», «Смелый», «Умный», «Активный», «Милосердный», «Справедливый» и т.д. Приемы решения сложных педагогических ситуаций: «Бумеранг», «Гротеск», «Гипертрофия», Ситуация успеха: «Спасибо за поддержку».

Формы и методы предупреждения асоциального поведения, алкоголизма, наркомании: консультации врачей, психологов, представителей охраны порядка, юристов, просмотр учебных и документальных фильмов; обсуждение публицистических произведений из газет и журналов. Служба психолого-педагогической поддержки подростков.

4. Решение проблем общения подростков со взрослыми (родителями, учителями) и сверстниками. Общение как самостоятельный вид деятельности. Содержание общения, законы общения, культура общения. Типы общения.

Формы и методы. Личный пример учителя с учениками. Организация общения в классном коллективе. Приемы: «Бумеранг», «Примите подарок», «Примите мои поздравления», «Примите наше восхищение», «Я вам пишу...», «Я вам верю». Способы влияния на общественное мнение подростков: «Нейтральная информация», «Обнаженная позиция», «Консенсус», «Отсрочка». Прием установления контакта с родителями: «Поговорите со мною...».

5. Поддержка подростка в стремлении к познанию себя как личности, к самоутверждению. Методы проб и ошибок. Приемы: «Зеркальное отражение», «Испытание», «Я есть...», «Ваше решающее слово», «Твой звездный час», «Поговори со мною, мама», «Действия и результаты».

6. Ведущая технологии: формирования нравственных оценочных суждений и создания ситуации успеха в учебной деятельности подростка.

7. Нерешенные проблемы переходного (кризисного) возраста, пути их решения. Коррекция действий родителей и учителей. Планирование работы индивидуальной, групповой. Прогнозирование.

Практическое занятие.

Предупреждение и преодоление стремлений подростков к патологическим привычкам (алкоголю, табакокурению, наркомании). Педагогические технологии, методы, приемы спасения духовно-нравственного облика человека. Анализ проблемы по методике (четыре «П»- проявление, причина, преодоление, профилактика).

5.2. Педагогика юношеского возраста (от 16 до 21 года).

- Физиолого-психолого-педагогическая характеристика возраста.

- Физиологическая: завершено физическое и физиологическое становление, полная половая идентификация, затухание невротических проявления хронических заболеваний, их обострение.

Психологическая: определяющий фактор возрастного развития - становление мыслительного (ментального) плана человека. Рациональное освоение мира. Активное развитие мыслительных способностей к анализу, обобщению, аргументации. Эмоциональная устойчивость как результат сбалансированности процессов возбуждения и торможения.

Педагогическая: усиление роли семьи в самоопределении на будущее, сохранение её роли в удовлетворении материальных и эмоционально-комфортных потребностей; сохранение решающей роли школы в удовлетворении познавательных и социально-психологических потребностей; возрастание способностей и возможностей ребенка самостоятельно удовлетворять духовные и материальные потребности. Юридическая дееспособность, ответственность за свои действия. Полноправный гражданин страны.

- Ближайшее социальное окружение: город и общество, дом и родители, школа, колледж, ВУЗ, духовные учреждения, места развлечений и собраний по интересам, учреждения спорта и культуры, библиотеки.

- Виды деятельности: учение в школе, занятия в подготовительных группах специальных учебных заведений, чтение литературы научно-популярной, по интересам, участие в спортивных секциях, музыкальных группах. Самоопределение на будущее. Служба в армии. Общение в неформальных организациях. Дифференцированное отношение к родителям, учителям, окружающим.

- Потребность в самостоятельности, в свободе выбора и действий, в желании быть понятым, признанным, любимым, подержанным со стороны взрослых. Потребность в удаче, успехе, в самоуважении.

- Духовные наставники: родители, учителя, лидеры неформальных объединений, духовенство, исторические личности, деятели науки и культуры, литературные герои. Функции - наставничество, содружество, сотворчество.

- Ведущая педагогическая идея: создать условия для формирования рационально-эмоционального и творчески-деятельного комплекса, позволяющего человеку сделать верный выбор в

жизни, самоопределиться и жить с ориентацией на нравственные и духовные ценности истины, добра и красоты.

- Доминирующие направления деятельности педагога, технологий.

1. Помощь в рациональном освоении мира, в формировании научного мировоззрения, ценностного взгляда на общество, труд, материальное и духовное богатство народа, на его героическое прошлое. Развитие диалектического взгляда на сущность преобразований, происходящих в стране и обществе. Раскрытие различных подходов к проблеме сущности человека и его миссии - предназначения на земле.

Формы и методы. Политическое, экономическое, экологическое просвещение (лекции, беседы, диспуты, встречи с политологами, экономистами, экологами). Просмотр и обсуждение телевизионных программ. Чтение публицистической литературы. Анализ, обобщение, убеждение. Организация общественно-ценностной деятельности. Участие в общественных движениях. Приемы: «Третейский суд», «Позиция», «Педагогическое внушение», диспуты: «Секта и школа», «Тайна происхождения Человека», деловые игры, «Мозговой штурм».

2. Формирование качеств личности гражданина России. Понятие о "принципе". Принципы патриотизма, национализма, интернационализма, гражданственности, соборности - коллективизма, порядочности, гуманизма, оптимизма, вера в то, что мир не только добр, красив, но и разумен.

Понятия: «любовь», «брак», «семья». Взаимоотношения между полами. Понятия: «мать», «отец», «бабушка», «дедушка». Взаимоотношения между «отцами и детьми». Нравственное разрешение конфликтов.

Понятия: «мораль», «нравственность», «этика», «закон», «право». Безнравственность и преступление. Формирование негативного отношения к дурным привычкам, к противозаконным действиям.

Поиск смысла жизни. Помощь в преодолении возникших проблем.

Формы и методы: служба психологической поддержки, консультации гинекологов, психологов, юристов, «бывалых

людей». «Исповедание», «Проповедь». Применение технологии анализа сложных жизненных ситуаций на практике.

3. Помощь в самоопределении. Профдиагностика, Проф-ориентация.

Формы и методы. Профессиональное просвещение. Тестирование. Экскурсии на производство. Посещение «Дней открытых дверей» в профессиональных учебных заведениях. Подготовительные курсы при различных учебных заведениях. Обучение в профильных классах.

4. Психолого-педагогическая подготовка юношей к выполнению высшего долга -служению в армии. Понятия: «Дом и Родина», «Долг и честь», «Мужество и героизм».

Формы работы. Спортивно-оздоровительные лагеря. «Школа молодого бойца». Игры «Ориентация на местности», соревнования. Беседы, встречи с ветеранами войны, с молодыми войнами. Консультации психологов.

5. Ориентация старшеклассников на самоанализ, самообразование, самовоспитание. Представления о собственной уникальности, о взаимосвязи с обществом, природой, Космосом, с Богом. Преодоление недостатков, гиперкритицизма, самоуверенности, нерешительности

Формы и методы. Технологии познания самого себя и своего предназначения-миссии на земле. Приемы: «Синдром Колумба», «Синдром Оксаны». Проектирование своего будущего. «Мозговой штурм». Размышления. Тестирование. Ведение дневников. Создание самому себе ситуации успеха.

6. Ведущие технологии: самоопределение, самообразование, самовоспитания, самодиагностика.

7. Способы коррекции самооценки старшеклассников. Нерешенные проблемы возраста, пути их решения. Прогнозирование дальнейшего развития.

Практическое занятие.

Проблема взаимоотношений юношей с родителями Суть проблемы «Отцы и дети». Причины непонимания. Типы взаимоотношений юношей с родителями: «Советчики», «Друзья», «Партнеры», «Неблагодарные дети». Пути решения проблемы, педагогические условия, предупреждающие конфликты. Методы и приемы: Осознание миссии родительства, покаяние, уваже-

ние, «Договор», «Исповедь», взаимопомощь, эмансипация от родителей как «репетиция» самостоятельной жизни.

Педагогические технологии, методы, приемы: микропреподавание, упражнение на саморегуляцию, чтение и анализ отрывков из художественных произведений, анализ педагогических ситуаций.

Тема № 6 Педагогика молодости (от 21 до 28 лет).

Лекционное занятие.

-Физиолого-психолого-педагогическая характеристика.

Физиологическая: установление соматотипа, прекращение роста физического тела, функциональная гармонизация и взаимосвязь всех органов, готовность к воспроизводству.

Психологическая: развитие интеллекта, способность к сложным логическим мыслительным операциям (синтез, анализ, установление причинно-следственных связей, абстрагирование, обобщение); относительная сбалансированность эмоционально-чувственной сферы, эмоциональная зависимость от социума и удовлетворения личных потребностей.

Педагогическая: способность самостоятельно удовлетворять духовные, познавательные и, не всегда, материальные потребности. Жизнь в социуме: государство и общество, высшие и средние профессиональные учебные заведения, сфера производства, учреждения культуры и отдыха, личная семья.

- Виды деятельности: ученье, практическое освоение профессией, производительный и общественно-полезный труд, бизнес, развлечения, общение по интересам.

- Потребность в удаче, в успехе, в признании друзей и коллег по работе, во внимании близкого человека, поддержки со стороны родителей.

- Духовные наставники: высококвалифицированные специалисты, люди, имеющие жизненный опыт. Педагог в роли наставника, коллеги, знакомые, родители, кумиры.

- Ведущая идея жизни: найти достойное место в социуме. Стремление к мудрости.

- Доминирующие направления педагогической деятельности, диагностики и технологии.

1. Психолого-педагогическая поддержка в период адаптации к новым условиям жизни, в сохранении веры в успех и уда-

чу, в предупреждении асоциального поведения (беседы, упражнения по саморегуляции).

2. Указание путей накопления интеллектуального потенциала, расширение сознания, практического освоения профессией, поиска нравственных ориентиров. Профессиональное обучение. Самопросвещение.

3. Поощрение таких качеств личности как целеустремленность, настойчивость, оперативность, честность. Неодобрение цинизма, нахальства, обмана, предательства. Просвещение: знакомство с Высшими законами Вселенной- с законами духовности.

4. Консультации по вопросам воспитания малолетних детей, ценностного отношения к ребенку, создания нравственной атмосферы в семье, установления нравственных взаимоотношений, взаимопонимания, взаимоуважения между супругами, родителями и детьми. Просвещение. Метод решения педагогических задач.

5. Практическая помощь в трудоустройстве, в организации быта, в создании семьи, Диагностика психолого-педагогических условий молодой семьи, психологической совместимости членов семьи, степени соответствия занимаемому месту в социуме. Программирование и планирование дальнейших действий. Помощь государства. Психологическая служба.

Практическое занятие

Становление мировоззрения в молодом возрасте, как ведущая проблема на пути нравственности и духовности. Продолжить фразу: «Мне 20 лет и я не понимаю...» (беседа, анкетирование, деловая игра).

Тема № 7. Педагогика зрелого возраста (от 28 до 49 лет).

Лекционное занятие.

Стадии развития человека в зрелом возрасте: ранняя зрелость (от 28 до 35 лет), средняя зрелость (от 35 до 42 лет), поздняя зрелость (от 42 до 49 лет).

7.1. Педагогика возраста ранней зрелости (28-35 лет).

- Физиолого-психолого-педагогическая характеристика возраста:

Физиологическая: сохранение функций всех органов, в том числе и воспроизводящей.

Психологическая: состояние уверенности, комфортности, устойчивости и в то же время волнения, ожидания; развитие интуиции, способности к предвидению.

Педагогическая: способность самостоятельно удовлетворять свои потребности. **Юридическая грамотность и дееспособность.** Возраст интеллектуального и интуитивного поиска, открытий, смелых решений, пожертвований, мобилизации воли в преодолении производственных и семейных проблем.

- **Социальное окружение:** государство и общество, сфера производства, семья, детские учреждения, учреждения быта, культуры и отдыха, спортивные комплексы...

- **Виды деятельности:** производительный труд, творчество, повышение квалификации, благотворительная деятельность, воспитание детей, продуктивный отдых.

- **Потребность в успехе, в признании, в верности близких, в помощи при решении жизненных проблем.**

- **Духовные наставники:** политические лидеры, деятели науки и искусства, руководители производства, люди с жизненным опытом. Педагог – бывший учитель, наставники молодежи, друзья, знакомые, пользующиеся авторитетом, коллеги, учителя детей, собственные дети (имплицитно).

- **Ведущие иди жизни:** максимальная реализация эмоционально-интеллектуального и творчески-деятельностного потенциала. Развитие сверхсознания, интуиции. Любовь ко всему живому.

Доминирующие направления педагогической деятельности и технологии.

1. **Указание путей профессионального, творческого развития, самосовершенствования, самовоспитания, продвижения по карьерной лестнице.**

Повышение квалификации. Программирование, планирование дальнейших действий.

2. **Консультации по вопросам воспитания подростков, разрешения конфликтных ситуаций, предупреждение правонарушений детей, создание ситуации успеха.**

Лектории и тренинги для родителей.

3. Советы по проблемам брачных, супружеских взаимоотношений, кризисов семейной жизни, преодоления негативных привычек, организация здорового образа жизни.

Государственные программы по укреплению семьи.

4. Утверждение нравственных качеств личности: целеустремленность, решительность, воля, выдержка, ориентация на высокие нравственные ценности, Осуждение непорядочности, лжи, клеветы, предательства. Расплата за ошибки, совершенные по отношению к природе, людям, себе.

Консультации представителей духовенства. Методы: просвещение, технологии снятия стрессов, витagenный способ решения проблем, ребефинг, саморегуляция, медитативные упражнения, технология выявления причинно-следственных связей. Психолого-педагогический консилиум.

7.2. Педагогика возраста средней зрелости (от 35 до 42 лет).

- Физиолого-психолого-педагогическая характеристика.

Физиологическая: работа органов в экстремальном режиме, с полной нагрузкой.

Психологическая: максимальное раскрытие эмоционального, интеллектуального потенциала; чувства уверенности, убежденности, ответственности.

Педагогическая: стремление к самопознанию и самосовершенствованию. Самостоятельность в решении духовных, познавательных задач, материальных потребностей своих личных и своей семьи, ответственность за будущее детей, забота о престарелых родителях, ответственность за коллег по работе.

-Духовные водители: авторитетов нет, сам себе учитель и воспитатель, принятие советов от друзей и коллег.

- Жизнь в социуме: государство и общество, сфера производства, семья, учреждения культуры и спорта, учебные заведения...

- Виды деятельности: производственная и общественно-полезная деятельность, благодеяние, опека; повышение квалификации, передача опыта; расширение деловых контактов, воспитание молодежи и своих идей.

- Потребность в признании, в послушании других, в уважении к себе, в сохранении сил, в стабильности на работе и дома.

- Ведущие идеи жизни: высшее напряжение в достижении максимального благополучия на производстве и в семье, полного раскрытия потенциальных возможностей, практического претворения в жизнь своих идей, активного участия в производстве, государственной и общественной работе. Абсолютная реализация «Я-реального».

- Доминирующие направления педагогической деятельности, технологии.

1. Создание условий для полного раскрытия потенциальных возможностей, практического претворения в жизнь своих идей, активного участия в производстве, государственной и общественной работе.

Предоставить свободу творчества, самореализации.

2. Консультации по вопросам воспитания детей в юношеском возрасте, их профориентации; решения конфликтов между отцами и детьми, создании для юношей ситуации успеха.

Родительские собрания, консультации психологов, самостоятельный педагогический поиск родителей.

2. Советы по организации здорового образа жизни и предупреждения преждевременных заболеваний. Создание условий для оздоровления.

Оформления мест для продуктивного отдыха и поддержания здоровья. Просвещение.

4. Советы по сохранению нравственных взаимоотношений на службе и в семье, сохранению лучших качеств личности: уверенность, убежденность, воля, долг, честь, справедливость, устойчивость, трудолюбие, милосердие, благотворительность. Осуждение высокомерия, подлости, нетерпимости, негативных привычек.

Беседы, чтение духовно - нравственной литературы, осознание, покаяние.

5. Выявление нерешенных проблем и путей их преодоления.

7.3. Педагогика возраста поздней зрелости (от 42 до 49 лет).

- Физиолого-психолого-педагогическая характеристика.

Физиологическая: замедление физиологических процессов в органах, выявление заболеваний в отдельных органах, появление некоторых признаков увядания (поседение, облысение, по-

явление морщин, нарушение функций зрения, эндокринной системы, функции воспроизводства), начало гормональной перестройки.

Психологическая: разная степень удовлетворенности своей деятельностью, возникающее желание сменить вид деятельности, ощущение некоторой усталости, перенапряжения. Одновременно, ясность ума, принятие мудрых решений в преддверии возрастного кризиса.

Педагогическая: самостоятельность в решении всех вопросов, ответственность за детей, родителей, коллег. Преобладание таких качеств личности: долг, честь, справедливость, милосердие, уважение к другим, выдержка, выносливость, ответственность, раздражительность, грубость.

Социальное окружение: государство и общество, сфера производства, быта, семьи, учреждения медицинские, оздоровительные, клубы по интересам.

- Виды деятельности: производственно-ценностная, общественно-политическая, благодеяние, опека родителей, передача опыта, самовосстановление, самооздоровление, воспитание детей и внуков, садоводство.

- Потребность в самореализации, в признании, во внимании, в сохранении здоровья, в ведении здорового образа жизни.

- Ведущая идея жизни: аккумуляция духовных сил, стремление довести начатое дело до конца, выполнить свою миссию перед обществом и семьей.

- Духовные водители: сам себе авторитет, философы, великие мыслители всех времен и народов, педагог в роли учителя внуков, коллеги, друзья.

- Доминирующие направления педагогической деятельности, и технологии.

1. Указание путей сохранения духовных и физических сил в период возрастного кризиса. Показ примеров высокой нравственности, силы воли, стойкости.

Чтение духовной литературы. Просмотра высоко художественных фильмов. Размышления. Наблюдение за реальной жизнью.

2. Забота о престарелых родителях и внуках.

Консультации по вопросам воспитания внуков разного возраста. Советы педагогов.

3. Поддержание стремления духовного и физического воссоединения с природой.

Светы по садоводству. Приобретение своей земли.

4. Выявление и диагностирование нерешенных проблем, связанных с последним возрастным кризисом (кризис седьмого семилетия). Осмысление своего предназначения.

Постановка новых целей и задач.

Размышление, осмысление.

Тема № 8 . Педагогика пожилого возраста и старости (от 50 до 70 лет и далее).

Лекционное занятие.

8.1. Педагогика пожилого возраста.

- Физиолого - психолого-педагогическая характеристика.

Физиологическая: начало процесса увядания, функциональные нарушения органов и тканей, климакс, изменения во внешнем виде, ослабление памяти.

Психологическая: повышенная чувствительность, раздражительность, несдержанность, обидчивость, плаксивость, растороженность, возможны состояния аффекта, нарушения психики; ослабление мыслительной функции при стремлении к синтезу и обобщению.

Педагогическая: некоторые трудности при желании самостоятельно удовлетворять духовные, познавательные, материальные потребности. Ограничена юридическая дееспособность. Желание и способность передать опыт. Качества личности: доброта, забота, тревога, ответственность, назидательность, болтливость, критиканство, хвастливость, обидчивость, скупость.

- Социальное окружение: ближайшее социальное окружение; сфера бывшей и возможно новой работы, семья, двор, садовый участок, медицинские учреждения, культовые заведения, Клубы по интересам, церкви.

Виды деятельности: производительный труд на прежнем месте или на должности наставника, труд как средство выживания в целях получения пенсии, экономической независимости, сохранения жизненного тонуса, общественно-полезная деятель-

ность, благодеяния, опека, помощь внукам и детям, творчество, садоводство, передача опыта, самооздоровление.

- Потребность во внимании государства и общества, в востребованности как специалиста, в реализации давней нереализованной мечты, досуговой реализации, в заботе со стороны близких и родных, в сохранении здоровья и материального благополучия.

- Ведущая идея жизни: стабилизация, осмысление, подведение итогов пройденного жизненного пути, реализация упущенных возможностей, жизнь во имя жизни, во имя детей.

- Духовные водители; взрослые дети, соседи, врачи, бывшие коллеги, духовенство.

- Доминирующие направления педагогической деятельности, технологии.

1. Сохранить возможность участия в производственной и общественной жизни с учетом возможностей возраста и здоровья.

Особый режим работы (сокращенный рабочий день).

2. Создать условия для передачи опыта молодым специалистам.

Возможность проведения консультаций, бесед.

3. Помочь адаптироваться к новым социальным условиям жизни на пенсии: смена деятельности, реализация желаний, осмысление пройденного пути.

Поддержка со стороны детей, консультации психологов, социальная помощь.

4. Консультации по вопросам общения с молодежью, сохранения отношений с внуками

Учителя, родители.

5. Психолого-педагогическая поддержка при утрате родных и близких.

Психологическая помощь.

6. Указание путей оздоровления. Обзор и обмен информацией. Общение с природой.

7. Решение проблем бытовых и духовных.

- 8.2. Педагогика Старости (от 75 лет).

- Физиолого-психолого-педагогические особенности.

Физиологическая: постепенное ослабление физиологических процессов, наличие болезней, увядание физического тела.

Психологическая: изменения в психике, ослабление мыслительной функции, отказ от различных видов деятельности, отказ от творческой деятельности.

Педагогическая: ограничены возможности в самостоятельном удовлетворении духовных, материальных и физических потребностей, юридическая грамотность, но не дееспособность, проявление негативных качеств личности и проявление мудрости, спокойствия.

- Ближайшее социальное окружение: семья, психологическая служба, соседи: дом, двор; больница, бывшая работа, церковь.

- Основные виды деятельности: созерцание, самоанализ, погружение в себя, отрешение от общественной и производственной жизни, самолечение, устная передача знаний и опыта, воспоминания.

- Потребность во внимании, в понимании, в заботе, в признании прошлых заслуг, в материальном благополучии.

- Ведущие идеи жизни; адаптивное (продуктивное) старение, покаяние, созерцание, жизнь в ожидании, в подготовке к « Великому переходу »

- Духовные наставники: взрослые дети и внуки, врачи, соседи, бывшие коллеги по работе, друзья, служители церкви, Бог.

Педагог и психолог как представители службы психолого-педагогической поддержки пожилого человека.

- Доминирующие направления педагогической деятельности и технологии

1. Духовная поддержка. Создание условий для душевного спокойствия, снятия чувства страха перед грядущим .

Обращение к высшим силам, исповеди, беседы с родными, друзьями, воспоминания.

2. Материальная поддержка. Оказание социальной помощи на дому, субсидии, материальная помощь, сохранение память о былых заслугах.

3. Энергетическая поддержка. Общение с природой, прием лекарств, витаминов, нетрадиционные приемы оздоровления, энергетическая подпитка при общении с людьми.

4. Психологическая поддержка-снятие страха смерти.Объяснение, внушение, успокоение.

4.Самостоятельная работа и организация контрольно-оценочной деятельности.

Темы, вынесенные на самостоятельное изучение для студентов очной и заочной форм обучения:

- «Педагогика пренатального и перинатального детства»,
- «Игра как ведущий вид деятельности в дошкольном детстве»,
- «Психолого–педагогические доминанты развития младших школьников»,
- «Предупреждение негативных привычек и патологических влечений у подростков»,
- «Сопровождение юношей в их поиске смысла жизни - в определении своей миссии»,
- «Особенности студенческого возраста»,
- «Важнейшие сферы активности взрослого человека»,
- «Адаптивное (продуктивное) старение».
- «Инновационные образовательные технологии в работе с представителями разных возрастов».

Материалы для промежуточной аттестации:

- Текущий контроль за ведением конспектов лекций, за заполнением таблицы: «Структурно-содержательная модель духовно-нравственного становления человека на каждом этапе возрастного развития», разработанная автором («Возрастная педагогика: Методические рекомендации.»), за самостоятельным изучением тем, за участием студентов в микропреподавании, за работой на семинарах.

-Зачет или экзамен проводится в форме защиты творческого задания, суть которого сводится к следующему: сформулировать проблему, актуальную для какого либо возраста, и проанализировать ее с позиций четырех «П»: проявление, причины возникновения, способы преодаления, профилактика.

- Перечень тестов. При аттестации использовались тесты, разработанные Днепровым С.А.. («Пособие по автодидактике к курсу возрастной педагогики»), содержащие задания соответ-

вующие материалам учебного пособия Белкина А.С. («Основы возрастной педагогики»).

- Спецкурс не предусматривает контрольные работы, рефераты, курсовые работы, выпускные квалификационные работы.

5. Требования к уровню освоения содержания дисциплины.

Студент, изучивший дисциплину, должен знать:

- ключевые понятия курса,
- особенности каждого возрастного периода,
- традиционные и инновационные технологии педагогической деятельности,
- осознать роль духовно-нравственного воспитания человека в процессе его становления.

Студент, изучивший дисциплину, должен уметь:

- применять технологии, отдельные методы и приемы на практике с учетом возрастных особенностей,
- уметь распознавать явления действительности и оценивать их по духовно-нравственному критерию,
- проектировать персональные траектории развития и способы взаимодействия в целях духовно-нравственного возрождения человека на каждом возрастном этапе,
- на основе знаний возрастной педагогики познать себя как представителя определенной возрастной группы, спрогнозировать свою миссию на земле как человека и профессионала,
- определить пути самосовершенствования как человека и педагога-носителя духовно-нравственного начала.

6. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины.

Рекомендуемая литература

1. Белкин, А.С. Возрастная педагогика [Текст] /А.С. Белкин. – Екатеринбург: Сократ, 200.с.15 экземпляров.

2. Возрастная педагогика [Текст]: методические рекомендации / авто.-сост. И.Д. Возженикова – Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург: 1999. – 20с. 5 экземпляров.

3. Дженкинс, Пеги Дж Воспитание духовности у детей. Руководство для занятых родителей [Текст] / Пеги Дж Дженкинс. –

М.: ООО Издательский дом «София», 2005. – 224с.
1 экземпляр.

4. Днепров, С.А. Пособие по автодидактике к курсу возрастной педагогики [Текст] /С.А. Днепров._-Екатеринбург: 1994.- 34с .
экземпляров.

5. Ливехуд, Бернард. Кризисы жизни – шансы жизни. Развитие человека между детством и старостью [Текст] / Бернард Ливехуд. – Калуга: Духовное познание, 1994. – 224 с.

6. Психология человека от рождения до смерти [Текст] / под. ред. М. Геркусова. – Спб.: прайм – Еврознак, 2001. – 656с.
1. экземпляр.

7. Сикирич Е. Философия возраста: загадочные циклы в жизни человека [Текст] / Е. Сикирич // Человек без границ. – 2006. - № 1(2). – С.4 – 22.
2 экземпляра

8. Штейнер, Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки [Текст] / Пер. с нем. Р.Штейнер. – М.: Парсифаль, 1993. - 40с.

7. Материально-техническое и дидактическое обеспечение дисциплины.

При изучении данной дисциплины были использованы:

- учебно-наглядные пособия:

1. таблицы, схемы, чертежи, наглядно представляющие и систематизирующие содержание теоретического материала.

Структурно-содержательная модель духовно-нравственного воспитания человека на каждом этапе его возрастного развития. (Таблица) Факторы, воздействующие на формирование человека. (Схема) «Внимание, поступок!» (Плакат);.

2. видеокассеты с фильмами (медицинские, педагогические, эзотерические), раскрывающие развитие и поведение человека в различные возрастные периоды: «Преодоление вредных привычек». (Борьба с курением, с наркоманией), «Животное под названием Человек» (научно-популярный фильм. Англия. 1995). «Диагностика судьбы» (запись выступления С.Н.Лазарева) и т.д.;

3. репродукции с картин великих художников, воспевающих материнство, состояния вдохновения и творчества, порт-

реты великих педагогов, мыслителей, философов, жанровые картины, посвященные детству);

4. реквизит для тренингов и игр.

5. оборудование для организации выставок книг и творческих работ студентов.

© Возжевникова И.Д., 2008

Дьячкова М.А.
доцент кафедры общей
педагогики и истории
образования УрГПУ

Истоки творчества

Программа для основной школы, 5-й год обучения

Актуальность программы, её статус.

Современный этап развития государства и общества, характеризующийся значительными социально-экономическими преобразованиями, гуманизацией общественно-экономических отношений выдвигает новые требования к системе отечественного образования и качеству подготовки школьников. Образовательные учреждения призваны формировать целостную систему знаний, умений и навыков, опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности за ее результат. Наряду с этим, важнейшими задачами воспитания в условиях модернизации российского образования является формирование у школьников гражданской ответственности, духовно-нравственных качеств личности, способности к успешной самореализации на основе целостного представления о взаимосвязи процессов, происходящих в мире, стране, регионе.

Реализуя ведущие принципы государственной политики в области образования, такие как гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье, а также отвечая духовным запросам общества, региональный образова-

тельный проект «Урал. Человек. Истоки» решает задачи духовно-нравственного воспитания личности обучающихся.

В рамках межрегионального проекта на основе системного социокультурного подхода к истокам в образовании накоплен значительный опыт разработки и реализации регионального учебно-методического комплекса надпредметного характера «Урал. Человек. Истоки», построенного на социокультурных основаниях. Социокультурный подход позволяет рассматривать образование школьников как педагогическую систему на единых методологических, психологических, внутрипредметных (метапредметных) основаниях, направляющую развитие личности на самоутверждение в обществе, создающую условия для управления внутренними ресурсами, формирующую общий социокультурный стержень всех участников педагогического процесса.

Актуальность реализации образовательными учреждениями программы, основанной на социокультурном подходе к образованию, обусловлена необходимостью:

- объединения обучения и воспитания в целостный образовательный процесс;
- сохранения и развития единого образовательного пространства, обеспечивающего ценностно-смысловую преемственность всех ступеней образования;
- объединения школы, учащегося и его семьи с целью обеспечения естественного гармоничного духовно-нравственного развития личности ребенка в условиях присоединения к ценностному пространству семьи;
- включения всех субъектов образовательного процесса в позитивную созидательную деятельность, оказывающую влияние на социокультурное развитие личности, семьи, коллектива, образовательного учреждения, территории, региона;
- воспитания чувства сопричастности к малой родине в контексте российской истории и современного социально-экономического развития территории, края.

Особенностью содержания программы является её интегративный метапредметный характер, базирующийся на системе

фундаментальных социокультурных ценностей, вокруг которых концентрируется осваиваемое содержание курса. Создание единого «социокультурного стержня» в содержании образования служит основой интеграции предметных знаний, представлений, системы отношений в целостной картине мира учащихся. Содержание программы представляет широкие возможности для создания индивидуализированных учебно-тематических планов. При этом педагогами может быть реализован собственный подход к структурированию учебного материала, определения последовательности его изучения, а также путей формирования системы знаний, умений и способов деятельности, развития и социализации учащихся.

Данная программа выполняет функции:

информационно-методическую – создает условия для получения участниками образовательного процесса представления о целях, содержании воспитания и развития учащихся средствами регионального образовательного проекта «Урал. Человек. Истоки»;

организационно-планирующую – предусматривает выделение этапов обучения, структурирование учебного материала, определение его характеристик на каждом этапе.

Цель программы: создание комплекса условий, направленных на формирование нравственных устоев личности, её самоопределение и самоутверждение как субъекта социокультурного развития родного края.

Задачи:

Формирование представлений учащихся о системе материальных и духовных ценностей, традициях народов Урала на основе изучения исторических, природных, социально-экономических особенностей развития своего региона.

Развитие ключевых образовательных компетенций, обеспечивающих успешную социальную адаптацию и самореализацию учащихся в практической деятельности и повседневной жизни.

Формирование системы духовно-нравственных ценностных установок личности обучающихся, развитие навыков определения и осознанного выбора ценностных ориентиров в различных жизненных ситуациях.

Воспитание гражданского самосознания и самоидентичности, этнической и конфессиональной толерантности, чувства сопричастности к истории и судьбе родного края.

Включение всех субъектов образования в позитивную созидательную деятельность, оказывающую влияние на социокультурное развитие региона.

Основные формы реализации программы.

Реализация программы может осуществляться в рамках самостоятельной учебной дисциплины компонента образовательного учреждения, в качестве модулей учебных курсов основных и дополнительных образовательных программ. Кроме того, программа «Истоки творчества» и серия учебных пособий регионального образовательного проекта «Урал. Человек. Истоки» позволяет выстроить систему воспитательной работы, как на уровне отдельного классного коллектива, так и на уровне образовательного учреждения с четкими целевыми установками, преемственностью содержания, использованием преимущественно активных форм работы с учащимися.

Программа рассчитана на 32 часа, из расчета 1 учебный час в неделю.

Формы организации учебного процесса: Беседы, учебные дискуссии, дидактические игры (ролевые, ситуативные, деловые), тренинги, экскурсии, практические и самостоятельные работы творческого и исследовательского характера.

- Минимальный набор выполняемых учащимися работ включает в себя: извлечение социальной информации из разнообразных источников, осмысление представленных в них различных подходов и точек зрения;

- решение познавательных и практических задач, отражающих типичные жизненные ситуации;

- наблюдение явлений и событий, происходящих в социокультурной жизни общества, формулирование собственных оценочных суждений на основе сопоставления фактов и их интерпретаций;

- оценка собственных действий и действий других людей с точки зрения нравственности;

- совместная деятельность в процессе участия в ученических социальных проектах в школе, микрорайоне, населенном пункте.

Формы обратной связи разнообразны - презентации результатов учебной и творческой деятельности, индивидуальных и коллективных исследовательских работ, социально значимые акции и практическая деятельность.

Программа «Истоки творчества»

№	Название темы раздела	Темы занятий	Кол-во часов
1	Дом творчества	Разговор о творчестве. Слово и книга. О пользе ученья. Учитель.	8
2	Постижение красоты	Красота природы. Лики красоты. Создание образа. Красота спасет мир.	8
3	Пути познания	В начале пути. Грани научного творчества. Образ ученого. Польза отечеству.	8
4	Связь времен	Пути собирателей. Летопись земли уральской. Хранители памяти. Школьный альбом.	8
Итого			32

Учебный материал пятого года обучения ориентирован на развитие творческого потенциала личности учащихся, формирование их готовности к самообразованию, самостоятельной творческой деятельности, направленной на совершенствование и преобразование окружающей действительности, создание инди-

видуальных, самобытных духовных и материальных ценностей. Логика изучения и содержание пособия обеспечивают вхождение учащихся в пространство отечественной культуры с ее историческими, этнографическими и региональными особенностями, освоение и принятие системы духовных ценностей и социальных норм, присущих народам родного края.

Тема «Дом творчества», формирует у учащихся представление о видах творчества, присущих народам Урала, раскрывает понятия «творчество», «творческий процесс». Содержание материала темы выводит участников учебной дискуссии на поиск истоков творческого вдохновения, на размышление о роли образования и самообразования, труда и целеустремленности в становлении творческой личности. Особое внимание уделено СЛОВУ – результату творчества и его источнику, СЛОВУ, которое является основой информационной грамотности современного человека, и чтению, как творческому процессу.

Изучая материал, предложенный для дополнительного чтения, учащиеся знакомятся с традициями уральского образования, развитием системы подготовки специалистов для уральской промышленности, старейшими образовательными учреждениями края, выдающимися уральскими педагогами и просветителями.

Тема «Постижение красоты» позволяет учащимся взглянуть на знакомые с детства образы родной природы глазами поэтов, писателей, музыкантов, художников и скульпторов. Учащиеся знакомятся с многообразием видов искусства, творческим наследием уральских мастеров, наиболее яркими образцами народного творчества. Данная тема предоставляет огромные возможности для педагога в выборе форм обучения – от походов и экскурсий в музеи до творческих вечеров, учебных мастерских и ученических вернисажей. Особенно важно научить детей видеть, понимать не только красоту природы и материального мира, но и красоту души, внутреннего мира человека. Задача педагога состоит также в том, чтобы на основе постижения прекрасного, сформировать у учащихся устойчивую потребность в сохранении, совершенствовании и преобразовании окружающей действительности по законам красоты. В этом огромная роль принадлежит активным формам обучения, творческой и практи-

ческой деятельности учащихся, направленной на создание индивидуальных, самобытных духовных и материальных ценностей.

Тема «Пути познания» знакомит с процессом научного творчества, открывая его грани, формируя представления о направлениях научных исследований уральцев, достижениях ученых Урала в технических и гуманитарных науках. Учеными рождаются или становятся? К рассуждению на эту тему учащихся обращает материал, посвященный детским и юношеским годам А.С.Попова, А.Е.Ферсмана, И.Я.Постовского, других ученых нашего края. В ходе знакомства с биографическими очерками, учащиеся отмечают верность Отечеству и своему выбору, которыми руководствовались в своей жизни и научной деятельности их выдающиеся соотечественники. Организуя учебную дискуссию на основе статьи «Образ ученого», педагог решает задачи воспитания волевой сферы личности учащихся, подводя к выводу о необходимости саморазвития, самосовершенствования для успешной реализации творческих возможностей человека, достижения личностно и социально значимых результатов деятельности.

Заключительная тема раздела посвящена хранителям духовного наследия нашего края – краоведам и создателям музеев, собирателям народного фольклора и коллекционерам. Уральские музеи – знаменитые и малоизвестные, сельские краеведческие и школьные музеи – истории их создания, содержанию экспозиций посвящены материалы статей «Хранители памяти» и «Школьный альбом». Изучаемая тема предоставляет педагогам широкие возможности в организации учебного процесса на основе местного материала, наполнении его результатами исследовательской и поисковой деятельности школьников.

Материал пособия позволяет педагогам включить учащихся в активную познавательную, исследовательскую деятельность. При этом формирующиеся знания и умения являются не самоцелью, а средством развития способов учебной деятельности. Основой для организации общения служат вопросы и задания, которые учитель может варьировать и дополнять в зависимости от формы занятия, степени готовности учащихся к учебному диалогу, наличия местного краеведческого материала.

СОДЕРЖАНИЕ ТЕМ

Тема «Дом творчества»

Разговор о творчестве.

Творчество. Результат творческой деятельности – духовные и материальные ценности. Виды творчества. Творческое вдохновение. Процесс творчества. Роль знаний в развитии творческих способностей. Творческие профессии. Творец, творческая личность.

Творчество уральских мастеров. Уральское камнерезное искусство. А.К.Денисов-Уральский – «рельефно-каменных дел мастер», «художник Урала».

Слово и книга.

Великая сила слова. Просветительская миссия Кирилла и Мефодия. Народные традиции отношения к Слову: уважительное, бережное, осторожное. «Слово» - голос совести русского народа. Творческая энергия слова.

История книжного дела на Руси. «Апостол» - первая печатная книга. Душеполезные книги. Чтение и творчество: слово – источник вдохновения.

Информационная грамотность современного человека.

Азбука Стефана Пермского. Просветительская и благотворительная деятельность Стефана Пермского.

Первые книги. Развитие издательского дела на Урале.

О пользе ученья.

Первая общеобразовательная школа на Урале – «цифирная школа» для сыновей заводских служащих. Просветительская деятельность В.Н. Татищева. «Словесные» и «арифметические» школы. Развитие образования на Урале.

Традиции уральского образования: обучение без принуждения, развитие творческих способностей детей, привитие им культуры общения.

Реальное училище: система подготовки заводских работников и специалистов, педагоги, выпускники. Роль знаний в становлении жизненного пути человека. Служение на благо Отечества, во имя процветания родного края.

Екатеринбургская художественно-промышленная школа: талантливые учителя и талантливые ученики. И.Д.Шадр, И.К.Слюсарев.

Школа – живой источник знаний и радости общения. История и традиции своей школы.

Учитель.

Миссия учителя – сотворение личности, утверждение человеческого в человеке. Искусство воспитания: роль учителя в построении духовного мира человека. Духовные интересы человека.

Традиции уральского учительства. Жизнь, научное творчество и педагогическая деятельность Н.К.Чупина - образец самобразования и самовоспитания, неустанный труд и устремленности к высотам человеческого духа.

Учитель в жизни моей семьи.

Тема «Постижение красоты»

Красота природы.

Мир родной природы. Красота и многоликость природы Урала. Природа – источник вдохновения. Искусство видеть и постигать красоту окружающего мира. Творчество уральского поэта Е.В.Фейерабенда: удивительные открытия удивительного человека.

Лики красоты.

Истина, Добро и Красота – высшие духовные ценности в жизни человека. Внешняя красота и красота внутреннего содержания. Прекрасное – гармония духовного и материального, содержания и формы.

Многообразие видов искусства. Изобразительное искусство, музыка, хореография, литература. Особенности восприятия произведений искусства. Театр, цирк, кино, телевидение – синтез различных видов искусства.

Литературное наследие П.П.Бажова в творческом союзе музыкантов, художников и режиссеров-постановщиков. «Каменный цветок» - сказ и балет.

Сысертский фарфор: своеобразие стиля уральских мастеров.

Создание образа.

Образ родного края, родного дома, близкого человека. Художественный образ: отражение окружающего мира и переживаемых чувств. Создание образа: индивидуальность почерка мастера.

Образ Урала в произведениях мастеров камнерезного искусства, архитектуры и живописи. Уральская домовая роспись – воплощение мечты о добре и красоте. Творчество Уральского архитектора М.П.Малахова.

Любовь к родному краю, красота и неповторимость его природы – источник вдохновения уральских мастеров.

Как стать мастером. Терпение, любовь и вдохновение в работе скульптора.

Красота спасет мир.

Природа и человек: гармония и противоречия. Красота – мера поступков человека. Умение видеть, понимать, беречь и создавать красоту.

Сады и парки родного края. Традиции городского паркового хозяйства и садового цветоводства.

Тема «Пути познания»

В начале пути.

Любознательность-потребность в знании. Дорогой знаний к научным высотам: истоки выдающихся открытий и достижений уральских ученых.

А.С.Попов – детство и юность изобретателя радио.

Творцы боевых машин (А.А.Морозов, Н.А.Кучеренко).

Грани научного творчества.

Роль науки в экономическом и социальном развитии Урала. Научное творчество, направления научных исследований уральцев. Достижения уральских ученых в технических и гуманитарных науках. Творчество юных исследователей.

Образ ученого.

Рождение таланта: качества личности, необходимые для научного творчества. Целеустремленность, ответственность, способность к сотрудничеству. Этический кодекс ученого.

Имя в истории науки: жизнь и научное творчество ученых нашего края.

«Число Первушина» - научные достижения выдающегося математика, публициста и краеведа И.М.Первушина.

Польза отечеству.

Верность своему выбору. Служение Отечеству: любовь к родному краю, стремление быть полезным его народу.

А.Е.Ферсман – создатель первого минералогического заповедника. И.Я. Постовский: открытия, спасающие жизнь.

Тема «Связь времен»

Пути собирателей.

Собиратели старины: увлечение, ставшее делом жизни. Музей истории земледелия и быта крестьян (с. Коптелово). Музей имени П.И.Чайковского (г.Алапаевск).

Хранители духовного наследия народов Урала. В.П. Кругляшова – собирательница уральского фольклора.

Летопись земли уральской.

Источники сведений о событиях, фактах и персонажах прошлых времен. Летописец – знаток истории и природы своего края, его хозяйственного и культурного развития.

Историческое краеведение. Исследование природных особенностей Урала, деятельность Уральского общества любителей естествознания. Литературное краеведение - изучение жизни и творчества поэтов и писателей своего края.

От частной коллекции к созданию Уральского архива литературы и искусства: В.П.Бирюков.

Хранители памяти.

Уральские музеи - хранители исторической памяти. Просветительская миссия музеев. Музеи под открытым небом.

Золотое десятилетие российского краеведения. Создатель музея (А.А.Наумов).

Школьный альбом.

Школьные музеи: связь времен и летопись школьных поколений. История своего края и Отечества в экспозициях школьного музея.

Музей Арамашевской школы. Поисковая деятельность школьников.

Требования к уровню образованности обучающихся.

Требования к уровню подготовки учащихся направлены на реализацию культурологического, личностно-ориентированного, деятельностного и практико-ориентированного подходов; овладение учащимися способами интеллектуальной и практической деятельности, ключевыми

компетенциями, значимыми для развития личности, успешной самореализации и социальной адаптации.

Предметно-информационная составляющая образованности:

сформированность представлений об истории социокультурного становления региона и своей малой Родины, главных социокультурных особенностях, духовно-нравственных ценностях и традициях народов Урала, этических и эстетических нормах культуры различных социальных и этнических групп;

знание основных видов художественного творчества и декоративно-прикладного искусства Урала, жанров местного фольклора, особенностей развития изобразительного, музыкального, литературного, декоративно-прикладного творчества народов Урала во взаимосвязи с тенденциями социально-экономического развития региона;

знание основных художественных и этнокультурных памятников Уральского региона и своей малой Родины;

Деятельностно-коммуникативная составляющая образованности:

сознательная организация учащимися собственной познавательной и практической деятельности, управление ею на всех этапах (от постановки цели до получения и оценки результата), использование результатов деятельности в доступной социальной практике;

владение навыками работы с различными источниками информации: поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача;

владение навыками презентации результатов познавательной и практической деятельности, основными видами публичных выступлений (высказывания, монолог, дискуссия), следование этическим нормам и правилам ведения диалога;

владение способами взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, приемами действий в ситуациях общения, способами организации совместной деятельности в группе.

Ценностно-ориентационная составляющая образованности:

понимание ценности собственной личности, ориентация на ее саморазвитие, уверенность в возможностях развития и успешной социальной адаптации, понимание ценности адекватной оценки собственных достижений и возможностей для обеспечения более полной самореализации и самоутверждения;

умение определять и формулировать собственные ценностные ориентиры по отношению к изучаемым объектам, событиям, явлениям и сферам деятельности;

владение способами самоопределения в ситуациях выбора на основе ценностных ориентиров и смысловых установок личности, принятия ответственных решений и осуществления на их основе повседневной деятельности;

ценностное отношение учащихся к своему социальному окружению, своему народу, толерантное отношение к другим этническим и конфессиональным группам и культурам;

ценностное отношение учащихся к родному краю, своей малой Родине, культуре, традициям, духовному миру народов Урала, переживание чувства ответственности за будущее своего региона, своей малой Родины, понимание взаимосвязи прошлого и настоящего в развитии социокультурного пространства региона.

Некоторые результаты обучения могут быть определены как прогнозируемые и не подлежат непосредственной проверке, поскольку связаны с личностными чертами и мировоззренческими установками выпускников.

Учебно-методическое обеспечение

1. Учебные пособия серии «Урал. Человек. Истоки»;
2. Истоки творчества (5 год обучения), авт. Субачев В.В., Долгушина А.И., Дьячкова М.А., Аплеснина О.И.
3. Учебное пособие для учащихся основной школы «Литература Урала», авт. Литовская М.А., Созина Е.К.
4. Учебное пособие «Мой род в истории», авт. Мосин А.Г.;
5. Учебно-справочное пособие «Изучаем историю своего рода», авт. Калистратова Э.А.
6. Книги серии «Урал: История в лицах городов» вып. 1-16;
7. Словарь русских говоров Свердловской области, авт.-сост. Востриков О.В.;

8. Топонимический словарь Свердловской области, авт. Матвеев А.К.;

9. История религий. Духовные традиции народов Урала под ред. Сахарова А.Н.;

Список литературы для учителя

1. «Урал. Человек. Истоки»/ Педагогический альманах. Книги 1 – 4. – Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2006-2007 гг.

2. Актуальные проблемы гуманизации образования на пороге XXI века. – М.: Просвещение, 1996. – 178 с.

3. Артюхова, И. С. Ценности и воспитание / И. С. Артюхова // Педагогика. – 1999. – №4. – С. 117-121.

4. Григорьева Н.А. Становление концепции гражданского образования в условиях современного общества / Н. А. Григорьева // Среднее профессиональное образование. - 2007. - N 5.

5. Давыдова Е.Ю., Комлева Е.И., Кузьмин И.А. Азбука истоков. Учебное пособие для начальной школы. Книга 1.- м.: Издательский дом «Истоки»; Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2004.

6. Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи России: комплексное решение проблемы / Д. Г. Левчук, О. М. Потаповская. – М.: Планета, 2003. – 63 с.

7. Караковский, В. А. Стать человеком: Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса / В. А. Караковский. – М.: Педагогика, 1993. – 168 с.

8. Корнетов Г.Б. Основания и перспективы современного образования / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. - 2007. - N 1.

9. Лихачев, Д. С. Избранные работы: в 3-х тт. / Д. С. Лихачев. – Л.: Худож. лит., 1987.

10. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. –М.: Большая российская энциклопедия, 2002.- 528 с.

11. Перекрестки эпох. Социокультурное время. Сборник трудов. Т.1,2,3. М.1997-1999.

12. Региональный (национально-региональный) компонент дошкольного, начального общего, основного общего и среднего

(полного) общего образования Свердловской области. – Екатеринбург, 2005.

13. Социокультурные основы национально-регионального компонента образования Свердловской области: опыт и проблемы реализации проекта «Урал. Человек. Истоки» (Материалы научно-практической конференции). Екатеринбург, 2004.

14. Степанов, Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М.: ТЦ «Сфера», 2002.

15. Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 годы [Текст]: утв. Постановлением Правительства РФ от 23 декабря 2005 г., N 803. // Юрическое образование и наука. – 2006. - N 1. - С. 2-13.

© Дьячкова М.А.,
2008

РАЗДЕЛ 4. ИЗ ОПЫТА ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

**Зуева Т.А., доцент ка-
федры общего языко-
знания и русского языка
УрГПУ**

Современная фразеология на уроках русского языка

Коренные изменения, произошедшие в 90-е годы XX века во всех сферах общественной жизни - социальной, экономической, политической и культурной, оказали существенное влияние на состояние современного русского языка. Обновление в языке, особенно в наиболее его подвижной части - лексике и фразеологии, происходит настолько стремительно и ощутимо, что заслуживает пристального внимания, изучения и должной оценки на уроках русского языка в школе.

Перестройка государственной и экономической системы, смена ценностных ориентиров изменили условия функционирования языка, его коммуникативно-прагматический характер. Происходит процесс демократизации языка: литературная норма становится менее обязательной, жесткой, язык - более естественным, свободным от речевых стереотипов прошлого. Этому процессу во многом способствуют средства массовой информации [СМИ] - их более свободное отношение к литературной норме, ставящее под сомнение ее незыблемый характер, установка на живое непринужденное общение, отказ от былого официоза, поиск новых более демократичных средств для выражения мысли.

Изменение «языкового вкуса эпохи» [В.Г. Костомаров] находит свое отражение и в тех процессах, которые мы наблюдаем в современной фразеологии.

Новые фразеологические единицы наглядно демонстрируют процесс поиска наиболее адекватного языкового средства для наименования новых жизненных реалий, о чем свидетельствует появление различных фразеологических вариантов: *период за-*

стоя - эпоха застоя, двойная арифметика - двойная бухгалтерия, правовое поле - правовое пространство.

Новые фразеологические обороты образуются традиционными для русского фразообразования способами: лексикализацией словосочетаний, обозначающих актуальные политические, экономические, социальные, культурные реалии: *коммерческие структуры, потребительская корзина, страны ближнего зарубежья*; метафоризацией омонимичных свободных сочетаний слов в целом или их отдельных словных компонентов: *коррозия души, корни национальных конфликтов, ростки демократии, первая оттепель*; с помощью метонимического типа переноса: *черные береты* [бойцы ОМОНа], *голубые береты* [солдаты ООН].

Поскольку радикальные изменения прежде всего касаются политической, социальной и экономической жизни общества, активно появляется новая фразеология, обозначающая процессы, происходящие в этих сферах: *правовое государство, новые русские, прорыв экономики, пакет предложений, клановые интересы, минимальная заработная плата, народная дипломатия, потребительская корзина, конституционное право, индивидуально-трудовая деятельность, товарищество с ограниченной ответственностью, русскоязычное население, теневая экономика, шоковая терапия, дикий рынок, конверсия оборонной промышленности, лицо кавказской национальности, человеческий фактор, отмывание денег, адресная помощь* и другие.

Важную роль в образовании новой фразеологии играет определенный набор ключевых слов, объединяющих их в одно семантическое поле: силовой - *силовые министры, силовые структуры, силовые министерства, силовые руководители*; период - *период застоя, хрущевский период, сталинский период, период оттепели*; социализм - *аграрный социализм, аппаратный социализм, застойный социализм, имперский социализм, казарменный социализм*; партия - *партия власти, партия войны, партия порядка*.⁹

⁹ Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке. – М. : Логос, 2001.

Наряду с новообразованиями современная фразеология в значительной мере опирается на уже сложившиеся в языке традиционные формы обозначения, подвергая их различного рода трансформациям (лексическим, грамматическим, структурным) с учетом изменившихся реалий: *легитимная власть* (законная), *вот что характерно* (интересно), *по идее* (по сути), *придти к консенсусу* (к соглашению), *застойный социализм* (развитой), *капитализм (социализм) с человеческим лицом*, *властные органы* (органы власти).

Активным «поставщиком» новых фразеологизмов, как видно из приведенных примеров, являются СМИ, а также практиковавшаяся в 90-х годах открытая трансляция заседаний Верховного Совета, потом Государственной Думы.

Одной из отличительных особенностей современной фразеологии является ее метафоричность. Большинство фразеологизмов, появившихся прежде всего в СМИ, образовалось в результате метафоризации свободных сочетаний слов или, что значительно чаще, их отдельных компонентов. Метафора в современной публицистике является не только приемом изображения действительности, но и действенным средством выражения социальной оценки. СМИ расширили границы устойчивых наименований политических, социальных явлений действительности: *коридоры власти*, *ростки демократии*, *острова тоталитаризма*, *корни национальных конфликтов*, *политическая кухня*, в связи с чем в лингвистике появился термин политическая метафора.

Появление подобных фразеологизмов сопровождается различными процессами в семантике слов, вовлеченных в процесс фразеологизации (сужением, расширением их значений). Особенно продуктивен в этом направлении процесс детерминологизации - «расширение смысла специальных слов и терминологических сочетаний за счет включения их в бытовые и публицистические контексты».² Многие экономические, юридические, медицинские, технические, биологические, военные и другие термины, оказавшись в несвойственном для них лексическом

² Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке. - М.: Логос, 2001. - с. 96.

окружении, утрачивают свое узкоспециальное значение и приобретают более широкое, как правило, переносное значение. В результате этого процесса появляются меткие образные выражения, наделенные острой негативной социальной оценкой: *белая горячка самовластия, идейный вакуум, бациллы национализма, агония власти, закулисные маневры, политический фарс*.

Активное внедрение в нашу жизнь компьютерных технологий приводит к появлению таких фразеологизмов, как *виртуальный президент, банк данных, виртуальная реальность, мировая паутина*.

Одним из источников пополнения языка новыми фразеологизмами является реклама. Под ее влиянием формируется принципиально новая фразеология, опирающаяся не только на языковые средства, но и на видеоряд: *играйте и выигрывайте* (реклама «Русского лото»); *райское наслаждение; иногда лучше жевать, чем говорить; двойная сила; сладкая парочка*, все в шоколаде.

Процесс демократизации языка, его раскрепощение приводит к расширению сферы употребления жаргонной и просторечной фразеологии. Она начинает активно проникать в письменные тексты, прежде всего в прессу, что приводит к утрате ею сниженной стилистической окраски и постепенному переходу в состав литературного языка: *отмывать деньги, мафиозные разборки*. В целом процесс вхождения отдельных просторечных и жаргонных фразеологизмов в состав литературного языка можно оценить положительно, поскольку они обогащают нашу речь нестандартными экспрессивными средствами выражения, способствуют непринужденности общения. Однако неконтролируемый поток жаргонной и просторечной фразеологии (особенно взятой из речи уголовных элементов, наркоманов), появившейся в СМИ, огрубляет нашу речь, делает ее примитивной. Вряд ли можно положительно оценить появление в СМИ таких фразеологизмов, как: *оттянуться на полную катушку, поставить на стрелку, ловить кайф, быть в отключке* и других.

В современной фразеологии, в отличие от лексики, значительно больше русских слов, поскольку она стремится к понятности, хотя и не отказывается от заимствований. Но в сочетании с русскими иноязычные слова начинают восприниматься в со-

ставе фразеологизма как свои: *человеческий фактор, легитимные выборы, стратегия ускорения*.

Однако излишняя тяга к заимствованиям (преимущественно из английского языка), обусловленная в основном внеязыковыми причинами: потребностью в наименовании новых реалий, изменением языкового вкуса носителей языка - престижностью заимствованного слова, часто приводит к появлению различных плеонастических сочетаний в СМИ (плеоназм (от греч. *pleonasmos* - излишество) - смысловая избыточность, возникающая в результате дублирования лексического значения одного слова другим): *ответная контратака* - контратака 'противодействующая, ответная атака'; *коллега по профессии* - коллега 'товарищ по работе, профессии'; *свободная вакансия* - вакансия 'незанятая должность'; *выдающийся виртуоз* - виртуоз 'человек, в совершенстве владеющий техникой своего искусства'.

Наряду с активным процессом формирования новой фразеологии в языке появляются устойчивые обороты, дающие общую негативную оценку реалиям прошлого: *казарменный социализм, период застоя, административно-командная система*. Многие устойчивые выражения, знаковые для тоталитарного времени, получают в современном прочтении ироническую либо резко отрицательную оценку: *светлое будущее, вперед к победе коммунизма, счастливое детство, детям - всенародную заботу*. Часто в СМИ они подвергаются ироническому переосмыслению: *коррупции - всенародную заботу, вперед к капитализму, светлое прошлое*.

Особую популярность приобретает в СМИ советский образный штамп «*битва за ...*» - патетическое обозначение борьбы за что-либо социально значимое, но труднодостижимое: *битва за депутатское кресло, битва за телефон, битва за привилегии*.

Ироническое обыгрывание советизмов в СМИ отражает наметившуюся в языке тенденцию пренебрежительного отношения к различным пафосным социалистическим формулам, настроенность носителей языка на словотворчество, решительное обновление репертуара образных средств.

Практические задания

Задание 1.

Найдите в предложениях, взятых из СМИ, плеонастические выражения. Сделайте правку текста.

1. На этот день ростовские шахтеры перенесли свою забастовку, ранее запланированную на 10 марта. 2. Судьи только через две недели подвели итоги результатов конкурса. 3. Если вы хотите получить более исчерпывающую информацию о работе нашей фирмы, позвоните нам. 4. Ртутная эпопея, о которой сообщил «МК» вчера, получила новое продолжение. 5. Госсекретарь США Олбрайт в понедельник лично прибыла в Брюссель. 6. Мы надеемся получить более уточненные данные о местах расположения боевиков. 7. Одной из самых сложных и трудноразрешимых проблем бюджета являются кредиты. 8. Сегодня в нашей программе интервью с бывшим экс-президентом Грузии. 9. Пациентам нравится внутренний интерьер госпиталя. 10. Последний свой автопортрет Сальвадор Дали пишет в последние годы жизни.

Образец выполнения задания

На этом концерте был полный аншлаг (плеоназм).

Правка текста: На этом концерте был аншлаг.

Задание 2.

Подберите примеры использования разговорной и просторечной фразеологии в языке газет. В каких жанрах и с какими стилистическими целями они преимущественно употребляются?

Задание 3.

Найдите примеры использования в языке газет советских образных штампов, укажите, с какими стилистическими целями они преимущественно употребляются? Отметьте случаи авторского изменения данных выражений, укажите, что положено в основу подобных преобразований.

Задание 4.

Приведите примеры использования в СМИ современных фразеологических единиц, укажите источники их появления.

Терминологический минимум

Образный штамп - изначально выразительное языковое средство, утратившее в результате чрезмерного и недифференцированного употребления свою оригинальность и семантическую четкость.

Процесс генерализации - переход слов из разряда терминологической лексики в группу общеупотребительной и приобретение этими словами новых значений.

Процесс детерминологизации - процесс перехода терминов в разряд общеупотребительных слов.

Процесс метафоризации - процесс перехода терминов в разряд общеупотребительных слов и приобретение ими переносных значений.

Процесс нейтрализации - утрата словами или группами слов стилистической окрашенности.

Процесс расширения значения - развитие смысловой структуры слова, исключение специализированных и выдвижение на первый план интегральных компонентов в составе его лексического значения, что выражается в расширении границ лексической сочетаемости слова и различных видах переноса.

Процесс семантической конденсации - процесс, при котором значение расчлененного наименования передается нерасчлененному наименованию или одному слову.

Процесс сужения значения слова - уменьшение объема смысловой структуры слова за счет выдвижения на первый план специализированных компонентов в составе его лексического значения, что выражается в ограничении границ лексической сочетаемости слова и архаизации ряда его значений.

Процесс семантического отталкивания - процесс перераспределения смысла между лексическими единицами парадигматического ряда.

Процесс стилистического окрашивания слов - приобретение нейтральными со стилистической точки зрения словами или группами слов стилистической окрашенности.

Тенденция к регулярности - отдельному означаемому соответствует отдельное наименование, лексико-семантическое поле, как правило, организовано симметрично.

Тенденция к экспрессивности - появление новых переносных значений у различных групп слов.

Фразеологизация - процесс превращения свободного сочетания слов во фразеологизм.

Языковой вкус - меняющийся идеал пользования языком соответственно характеру эпохи. Так, характерной чертой языкового вкуса современной эпохи является демократизация языка, стремление к обновлению примелькавшихся средств и приемов выражения.

Рекомендуемая литература

1. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке. - М.: Логос, 2001.
2. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. - 3-е изд., испр. и доп. - СПб: «Златоуст», 1999.
3. Русский язык конца XX столетия (1985-1995) / Отв. ред. Е.А. Земская. - М., 2000.
4. Русский язык сегодня: Сборник статей / Отв. ред. Л.П. Крысин. - М., 2004. - Вып.3.
5. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000) / Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2001.
6. Эмирова А.М. Фразеология перестройки: тематика и семантика // Русский язык в школе. - 1990. - №3.

© Зуева Т.А., 2008

Сведения об авторах

Архарова Д.И., кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии и коммуникативной культуры ИРРО (Екатеринбург)

Быкова Г.И., завкафедрой теории и методики обучения русскому языку Уральского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук, доцент (Екатеринбург)

Возжевникова И.Д. Кандидат педагогических наук, доцент кафедры инновационных образовательных теорий и технологий.

Гаврилова Е.Ю. студентка 4 курса факультета русского языка и литературы Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

Данилова О.А., старший преподаватель кафедры теории и методики обучения русскому языку Уральского государственного педагогического университета, учитель русского языка и литературы МОУ СОШ 142, методист ИМЦ Чкаловского района г. Екатеринбург

Евдокимова Л.С. кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

Зуева Т.А. кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

Капленко В.Н., кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения русскому языку Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

Колтышева Н.А. Муниципальное образовательное учреждение Гимназия № 210 «Корифей» (г. Екатеринбург)

Кудряшова С.В. учитель русского языка и литературы МБОУ «Гимназия №2» (Стерлитамак)

Линецкая Л.М., зам. декана по научной работе филологического факультета Стерлитамакской государственной педагогической академии кандидат педагогических наук, доцент, заслуженный учитель Республики Башкортостан

Мельникова И.А. учитель русского языка и литературы МБОУ «Гимназия №2» (Стерлитамак)

Некрасова И.М., старший преподаватель кафедры теории и методики обучения русскому языку Уральского государственного педагогического университета, учитель русского языка и литературы высшей категории МОУ «Лицей №135» (Екатеринбург)

Смольникова И.А., зам.директора по НМР МОУ «Гимназия №2» (Стерлитамак)

Усатова О.А., старший преподаватель кафедры теории и методики обучения русскому языку Уральского государственного педагогического университета, учитель русского языка и литературы I категории МОУ СОШ №66 (Екатеринбург)

Храмкова Е.Ю., аспирантка Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, преподаватель кафедры возрастной педагогики (г. Нижний Тагил)

Цовбун Е.И. учитель русского языка и литературы МБОУ «Гимназия №2» (Стерлитамак)

Чечулина Л.С. кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ
Новые технологии в обучении русскому языку и риторике

Оригинал-макет: А.Ю. Казанцева

Подписано в печать 10.01.200. Формат 60х84/16.
Бумага для множительных аппаратов. Печать на ризографе.
Усл. печ. л. 12,5 Тираж 120 экз. Заказ 2625
Оригинал макет отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
E-mail: uspu@dialup.uk.ru
ISBN 5-7186-0131-3

© Новые технологии в обучении русскому языку и риторике,
2008

